

أ.د محمد عبد الخالق مدبولي (محرر)
أ.د مديحة فخري محمود
د. دينا سعيد متولي
د. هبة أبو رواش السيد

2025

عنوان الكتاب: دراسات في التعليم والأمن القومي

المؤلفون: أ.د محمد عبد الخالق مدبولي

أ.د مديحة فخري محمود

د. دينا سعيد متولي

د. هبة أبو رواش السيد

رقم الإيداع: 2025/14235

الترقيم الدولي: 5-3076-95- 977-978

دراسات في

التعليم والأمن القومي

ا.د. محمد عبد الخالق مدبولي (محرر)

ا.د. مديحة فخري محمود

د. دينا سعيد متولي

د. هبة أبو رواش السيد

2025

فهرس الكتاب

تقديــم

تقديم

في ظل التحولات العالمية المتسارعة، وتعاظم التهديدات المعقدة التي تجاوزت الطابع العسكري التقليدي، تبرز الحاجة الملحة إلى إعادة بناء مفهوم الأمن القومي ضمن رؤية تحليلية شاملة، تستوعب أبعادًا جديدة كالأمن المعرفي، والتربوي، والثقافي، والتنموي، وتعيد صياغته وفقًا لأولويات السياق المحلي، وتزداد هذه الحاجة إلحاحًا في الحالة المصرية، حيث يتقاطع الأمن القومي مع إشكاليات مجتمعية مركبة تشمل تحديات التعليم، والهوية، والاستقلالية التنموية، والتغيرات الجيوسياسية.

ويأتي هذا الكتاب ليستجيب لهذه الضرورة المعرفية والمجتمعية، من خلال تقديم دراسات علمية متعددة الرؤى، تتناول الأمن القومي ليس بوصفه مجالًا تقليديًا، بل كإطار تحليلي تتفاعل فيه قضايا السيادة، والسياسات، والهوية، والثقافة، والموارد والتنمية، ويتميز الكتاب بتركيزه على الواقع المصري، باعتباره نموذجًا تطبيقيًا غنيًا، تتجلى فيه التحديات الأمنية الجديدة، وتتصارع فيه المقاربات التقليدية والحديثة حول أمن الدولة والمجتمع معًا .

ويتضمن الكتاب خمس دراسات رئيسة، تنقسم من حيث الطرح المنهجي إلى دراستين تتبنيان المقاربة الوظيفية، وتركزان على الأدوار المستقبلية والمؤشرات لتطبيقية للأمن القومي، وهما الدراستان الثانية والخامسة، وثلاث دراسات أخرى تنتمي إلى المقاربات النقدية، وتركز على المفاهيم والخطابات السائدة، وتقترح بدائل معرفية ونظرية لمفهوم الأمن القومي وهي الدراسات الأولى والثالثة والرابعة .

ويمهّد لهذه الدراسات مقدمة تهدف لإعادة بناء المفهوم، عبر قراءة مزدوجة للتاريخ والتحولات الراهنة جاءت تحت عنوان تأصيل نظري لمفهوم الأمن القومي، وتتناول تطور مفهوم الأمن القومي بين التصورات الكلاسيكية التي تربطه بالقوة العسكرية والسيادة،

والرؤى المعاصرة التي تدمجه ضمن مفاهيم العولمة، وحقوق الإنسان، والتنمية المستدامة، ويقترح هرم ماسلو كمدخل بديل لرصد التهديدات الحديثة للأمن.

ثم يستعرض الكتاب عددا من الدراسات تمثل فصوله ، والتي جاءت كالتالي :

الدراسة الأولى وعنوانها: التعليم والأمن القومي، مقاربة معرفية (وهي تمثل المنحى النقدي)، وتطرح هذه الدراسة قراءة نقدية موسّعة لمفهوم الأمن القومي من منظور فلسفة التربية وعلم الاجتماع التربوي، وتناقش كيف يمكن إعادة بناء المفهوم من خلال مدارس التحليل النقدي، مثل كوبنهاجن وباريس وأبريستويث، وتنتهي إلى تأصيل مفهوم الأمن التربوي، بوصفه عنصرا أساسيا في مفهوم الأمن الوطني. وهذه الدراسة ضرورية لإعادة بناء مفهوم الأمن القومي من منظور معرفي نقدي، ومن خلال تحليل أبعاده التربوية والفلسفية والاجتماعية، وتوسيع دائرته خارج المجال العسكري، ما يسمح بفهمه كمفهوم ديناميكي متعدد الأبعاد.

الدراسة الثانية وعنوانها: رؤية مستقبلية لدور التربية في مواجهة تحديات الأمن القومي المصري (وتمثل الاتجاه الوظيفي)، وتتناول هذه الدراسة التحديات البنيوية التي تواجه مصر في مجال الأمن القومي، ومنها التحديات التعليمية والاقتصادية والثقافية، وتقدم رؤية مستقبلية لدور التعليم في مواجهتها، من خلال تخطيط تربوي يتكامل مع أهداف الأمن الوطني، و تقدم هذه الدراسة تصورًا وظيفيًا لارتباط التعليم بالأمن القومي، من خلال تحديد التهديدات الوطنية القائمة واقتراح دور واضح ومتكامل للمؤسسات التربوية في مواجهتها، مما يعزز مناعة الدولة من الداخل .

والدراسة الثالثة وعنوانها: الأمننة في الخطاب الرسمي للتعليم (وهي تمثل الاتجاه النقدي): وتحلل هذه الدراسة الخطاب السياسي الرسمي تجاه التعليم، وتكشف عن الآليات التي توظف التعليم كأداة للضبط السياسي، وتقويض الرأي العام، وتغيير دور الدولة من الحارس الاجتماعي إلى المستثمر في السوق. وتكشف هذه الدراسة كيف يعاد تشكيل

مفهوم الأمن القومي من خلال الخطاب الرسمي، وكيف تُستخدم السياسات التعليمية كأداة للضبط الأمني، مما يبرز أهمية الوعي بالخطاب وتأثيره .

والدراسة الرابعة بعنوان: المتطلبات التربوية لدعم الهوية والشخصية المصرية لمواجهة تحديات الأمن القومي، وهي تمثل الاتجاه النقدي، وتستعرض هذه الدراسة أزمة الهوية في الشخصية القومية المصرية، خصوصًا بعد الثورتين، وتحلل أثرها على الأمن القومي، وتقترح متطلبات تربوية لإعادة بناء الوعي الوطني، وتعزيز الديمقراطية والمواطنة كركائز للاستقرار والأمن الداخلي، و تربط هذه الدراسة بين الهوية القومية والأمن الوطني، وتوضح أن تفكك واهتزاز الشخصية الوطنية تشكل تهديدًا بنيويًا للأمن القومي، وتقترح تدخلات تربوية لتعزيز الانتماء والاستقرار المجتمعي .

أما الدراسة الخامسة وعنوانها: المساعدات الإنمائية للتعليم قبل الجامعي واستقلالية السياسات التعليمية، فهي تتبنى المدخل الوظيفي، وتقدم هذه الدراسة نموذجًا تحليليًا لتأثير المساعدات الخارجية على استقلالية القرار التعليمي في مصر، وتقيّم مشروع إصلاح التعليم ضمن خطة التعليم للجميع، وتطرح مقاربة لرصد التوافق بين أهداف التنمية المحلية ومتطلبات الاستقلال السيادي. وتسلط هذه الدراسة الضوء على العلاقة بين التمويل الخارجي والسيادة الوطنية، وتكشف كيف يمكن أن تشكل المساعدات الأجنبية تهديدًا غير مباشر للأمن القومي، حينما تؤثر على استقلال القرار الوطني في مجال حيوي كالتعليم .

وهذا الكتاب لا يقدم أطروحات نظرية فقط، بل يمثل محاولة جادة لتطبيق المدخل النقدي والوظيفي على قضايا واقعية ومعاصرة، بأسلوب علمي يعكس عمقًا معرفيًا وتوجهًا ميدانيًا، وهو كتاب لا يقتصر على المختصين في قضايا الأمن فحسب، بل يخاطب الباحثين في مجالات التربية، والسياسات العامة، والعلوم الاجتماعية والفكر الاستراتيجي.

وقد تحقق بهذا العمل الجماعي متعدد الأجيال أمل حلم به فريق العمل طويلا، وتراكم خلاله البناء المعرفي حذوا بحذو مع البناء الإنساني للعلاقات المهنية والأكاديمية بين أعضائه، ويحسبون أنهم بذلك الجهد يضربون مثالا يحتذى بين أقرانهم في الأقسام العلمية المناظرة، آملين أن يلقى هذا العمل مع مجموعة متكاملة معه من الأعمال العلمية في مجال من مجالات أصول التربية هو مجال السياسات التربوية والأمن القومي ما يستحقه من الاهتمام والتدارس والنقد.

المؤلفون

جامعة حلوان، القاهرة

يونيو 2025

ملاحظات افتتاحية على مفهوم الأمن القومي

+ملاحظات افتتاحية على مفهوم الأمن القومي

١. "الأمن القومي " ذلك المفهوم المفترى عليه

يلاحظ المتابع والمحلل لمضمون الأحاديث الإعلامية كيف أن مفهوم "الأمن القومي" يحتل مركزاً محورياً من تفكير أغلب المسؤولين، بحيث يزنون كل فكرة أو شخص أو موقف بميزان ذلك المفهوم، وهو ما تحول مؤخراً إلى سياساتٍ حكومية فعلية تستهدف انتقاء مجموعات متميزة من المرشحين للوظائف بالقطاعات المدنية، وإلحاقها بكلية الدفاع الوطني كي تتأهل لتولي المناصب والمهام القيادية.

وليس غريباً أن يكون المفهوم حاضراً بقوة في الظرف الراهن للوطن وما يحيط به من تهديدات سواء على المستوى الجغرافي (من الجهات الأربع الأصلية)، أو على المستوى الفكري متمثلاً في الصراع الأيديولوجي بين بعض التيارات المتشددة والدولة، إلا أن تحويل المفهوم من صمام أمان يحمي الوطن ويقيه من المخاطر المحتملة والتهديدات، إلى هاجسٍ أو فزاعة تبرر اتخاذ الإجراءات الاستثنائية، أو غطاء لممارسات تضيق حرية التعبير والشفافية وتداول المعلومات، إنما يمثل بالفعل الخطر الأكبر على الأمن القومي : فالمفهوم في جوهرة يقوم على اكتساب الوطن مناعة داخلية ذاتية ضد أشكال التهديد المختلفة، وفي القلب من تلك المناعة تكمن الشفافية وحرية الرأي؛ إذ يصبح المواطنون أقدر على مقاومة الشائعات المغرضة والفتن عندما تكون الحقائق معلومة لديهم، وعندما يكونوا شركاء في اتخاذ القرار.

٢. مفهوم الأمن القومي بين النظرة الكلاسيكية وتحديات العولمة

وقد مر مفهوم الأمن القومي بمراحل طويلة من التطور منذ أن ظهر للمرة الأولى في كتاب "الأمير" لميكيافيللي، ثم في حروب الملكيات الأوربية حتى قبل أن يتبلور مفهوم الدولة القومية في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، وربما كانت أزهي حقب المفهوم الكلاسيكي للأمن القومي في العصر الحديث هي سنوات الحرب الباردة بين الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي السابق، وهي الفترة ذاتها التي تكون فيها مفهوم الأمن القومي لدى أساطين القادة والخبراء الاستراتيجيين المصريين والعرب إبان دراستهم وابتعاثهم إلى الأكاديميات العسكرية العليا في بلدان الكتلة الشرقية، وإنشاء أكاديمية ناصر العسكرية العليا في مصر، ثم ابتعاث القسم الآخر إلى أكاديميات أمريكية عقب توقيع معاهدة السلام مع إسرائيل.

إلا أن هذا المفهوم الكلاسيكي قد تعرض لتحدياتٍ كبيرة بفعل ثورة المعلومات والاتصالات، وبفعل اعتبارات العولمة واتفاقياتها التي شملت كافة المجالات، وترتب عليها تداول فيض هائل من المعلومات الاقتصادية والعسكرية عن الدول جميعها، بل ونشوء الكثير من مراكز البحوث المتخصصة في مقارنة القدرات العسكرية والاستراتيجية للدول، وإصدار تقارير دولية دورية حول تصنيفها وترتيبها تنازليا، وهي التي يتابعها ملايين الناس من المتخصصين وغير المتخصصين دون أدنى حساسية، وبالتفاصيل الدقيقة للتسليح والميزانيات والمواصفات ..إلخ. وبنفس الكيفية أصبح تناول القدرات الاقتصادية والاستراتيجية للدول محل بحث وتداول على مستوى مراكز البحث والمنتديات الدولية.

وقد تحدث بعض الخبراء في السنوات الأخيرة عن مفاهيم جديدة للأمن القومي وعما سمي بحروب الجيل الرابع التي تعتمد وسائل التواصل الاجتماعي والإعلام

الإلكتروني والتدخل في أسواق المال والبورصات، ودعم منظمات المجتمع المدني .. وغيرها، ولكن مع ذلك ظل المفهوم الكلاسيكي للأمن القومي هو المفهوم المعتمد على مستوى الخطاب الرسمي، وبالتبعية ظل هو المفهوم المعتمد من قبل الدوائر القريبة من هذا الخطاب، وانتقل إلى الفئات والجماعات والأفراد المؤيدين له، بل وكثيراً ما يستخدمه هؤلاء مبرراً لإنهاء أية مناقشة موضوعية، أو لإقحام المناظرين من ذوي الآراء المخالفة.

وملخص المفهوم الكلاسيكي المعتمد رسمياً أن احتكار الدول (لاحظ أن مفهوم الدولة هنا قد تم اختزاله لكي يقتصر على الحكومة والجهات السيادية فقط) للمعلومات هو الركيزة الأساسية للمفهوم، بدعوى الأهلية المطلقة والحصرية لتحمل هذه المسؤولية، وقصور المواطنين مهماً بلغت مستويات تأهيلهم ووعيهم عن بلوغ تلك المكانة والاضطلاع بهذه المسؤولية.

وخطورة هذا التغاضي عن المفهوم الحديث واعتماد الفهم الكلاسيكي أن يحرم (الدول بالمعنى المختزل) من مقومٍ أساسي وركيزةٍ جوهرية من ركائز الأمن القومي لأي أمة ألا وهي "العقلانية" أو "الحكم الرشيد"، التي تضمن توافر أفضل الشروط الممكنة لاتخاذ القرار، وبالطبع نتحدث عن مستوى معين من القرارات والموضوعات المتصلة بالرأي العام، كما تضمن تضاؤل احتمالات الخطأ إلى أدنى مستوياتها، وتضمن كذلك توافر "الحشد المستنير الواعي "لتأييد تلك القرارات، عوضاً عن استعمال مفهوم "الثقة المطلقة" الذي غالباً ما يودي بعملية صنع القرار واتخاذه.

إن استبدال الشرعية والثقة المطلقة بالعقلانية والمؤسسية لهو أخطر ما يتهدد الأمن القومي في مجتمع مازال يسعى إلى تدارك ما فاته، وإلى مواجهة ما لا يمكن تصوره من تحديات خارجية وداخلية، وتحيط به من كل اتجاه شواهد حقيقية لما

ترتب عن غياب العقلانية والشفافية والمحاسبية والمؤسسية من نتائج كارثية على مجتمعات كنا نظنها بمأمن ..

٣. مجددا. الأمن القومي مفهوم يتطور

وربما تدفع الاعتبارات السابقة إلى "إعادة بناء مفهوم الأمن القومي"، ليس فقط لأن المفهوم قد تغير فعلاً في طبعته المعاصرة عما كان عليه في أعقاب الحرب العالمية، أو أثناء الحرب الباردة، بل لكون القراءة العربية والمصرية للمفهوم مازالت جامدة عند التعريفات الكلاسيكية التي تجعل منه شأناً خاصاً بمجموعة محدودة من المختصين (بحكم مناصبهم ومهامهم)، والمتخصصين (خبراء على مستوىً عالٍ في الملفات والقضايا الأساسية).. بحيث يحظر الخوض في موضوعاته بشكل علني، وتحاط بدرجات متصاعدة من السرية.

وبالرغم من اتساع القاعدة المعرفية للمفهوم في الممارسات الغربية خصوصاً، بفعل مراكز الأبحاث الحكومية والخاصة التي تلعب دور الظهير الفكري Think tankلمسؤولي الأمن القومي الرسميين.. مازالت أغلب المؤسسات المعرفية المختصة في الممارسة العربية ذات طابع عسكري.

ونزعم أن التحول الدرامي الأساسي في مسيرة تطور المفهوم هو اعتماد مصطلح "حروب الجيل الرابع"، حيث تغيرت طبيعة الأعمال العدائية واتسع نطاق عملها وتأثيرها، وأصبح خط المواجهة هو الحياة اليومية للمواطنين، والرأي العام المعبر عنهم، والعقل الجمعي لهم، بعد أن ظل عقوداً طويلة يقتصر على نقاط التماس الملتهبة وبؤر التوتر وسباقات التسلح والصراع على مصادر الطاقة والأسواق الاقتصادية.

من هنا أصبح مفهوم الأمن القومي المعاصر شأناً عاماً يتعلق بمدى مناعة المجتمعات والدول وتماسك نسيجها وسلامتها من عوامل التناحر والتفكك الذاتي، وأصبح العمل على إرسائه يتطلب أنشطة أخرى مغايرة ترتكز أساساً على تعليم المواطنين وتمكينهم من ممارسة المواطنة، وعلى مأسسة القرار وحرية تداول المعلومات، ناهيك عن إرساء قواعد الحكم الرشيد.

إن الإصرار على تضييق مفهوم اتسعت ماصدقاته عملياً، وتعددت تطبيقاته، واتخاذه فزاعة لإقصاء المتداخلين من المهتمين وأصحاب المصلحة الأولى وهم المواطنين، هو تفريغ للمفهوم من مضمونه، وانفصالٌ عن معطيات الواقع ومقتضيات التعامل معه، وهو في محصلته النهائية تقويض لأركانه.

ويمثل تزامن هذه التشكيلة غير المسبوقة من مهددات الأمن القومي المصري في هذا الظرف فرصة نموذجية لميلاد وبلورة طبعة مصرية معاصرة من المفهوم تتجاوز التصور الكلاسيكي، شريطة الانفتاح على عديد من الآراء والدراسات، والجسارة في مناقشة القضايا مع الرأي العام، وإدارة حوارات مجتمعية جادة، وتبني خطاب عقلاني غير إقصائي.

إن أخطر ما يواجه الأمة في هذه اللحظة هو الخطأ في ترتيب التهديدات، والتغافل عما تستشعر الجماهير بحسها الفطري الذي لا يخطئ، والدفع بها رغم معاناتها نحو ما تراه الدوائر الضيقة فقط من منظورها الخاص للأمن القومي.. فالبوصلة الشعبية الواعية ضمانة حقيقية لتحقيق المفهوم.

٤. هرم ماسلو.. رؤية بديلة لمهددات الأمن القومي

منذ أن طرح (إبراهام ماسلو) نظريته المعروفة حول الحاجات الإنسانية ١٩٤٣ والعديد من التطبيقات النفسية والاجتماعية والاقتصادية تستند إليها، لعل من أهمها مجال رسم السياسات التنموية لإشباع الحاجات وتحقيق الرفاه.

ومع اتساع مناظير وابعاد مفهوم الأمن القومي بفعل العولمة، لم يعد التهديد العسكري المباشر يمثل محور اهتمام الخبراء والمستشارين الأوحد، بل لم تعد فكرة التهديد المادي برمتها ذات مغزى إذا قورنت بالتهديدات المعلوماتية والسيبرانية وغيرها مما فرضه التقدم العلمي والتكنولوجي والثورات الصناعية المتوالية وأجيال الحروب.

ولا يمكن بحال تجاهل البعد الاسطوري/ الأيديولوجي المبطن لمفهوم الأمن القومي بوصفه حالة ذهنية من التمحور حول الذات ومحاولة عقلنة المخاوف وتبريرها، الأمر الذي يفسر حضور نظرية المؤامرة بدرجات تتفاوت من مجتمعٍ إلى آخر بفعل عوامل عديدة أهمها في نظرنا مدى ما يتمتع به المجتمع من حرية ومناعة ذاتية.

كما لا يمكن التغافل عن ذلك التمييز البديهي بين مستويات ودوائر متعددة من الأمن، غالباً ما يختلط فيها لدى بعض المجتمعات مفهوم الأمن القومي بمفهوم أمن الدولة عرضاً أو عمداً، إذ يؤدي ذلك إلى تحريف خطير للغايات والوسائل يودي بهما معاً في المحصلة النهائية.

والمستعرض للمشهد الراهن على الساحة الإقليمية والدولية من منظور الأمن القومي المصري، لا شك أنه يميز مجموعة متلازمة ومتواكبة من التهديدات، يتعلق بعضها بمكتسبات الوطن (الاستقرار والوحدة الوطنية والانجازات السياسية على

مستوى الدستور والقانون والمؤسسات والنظام السياسي، والانجازات العلمية والثقافية والفنية..) ويتعلق البعض الآخر بمقدرات الوطن (النيل، والأرض، والثروات الطبيعية مثل الغاز والبترول..), ويتعلق البعض الأهم والاكثر حيوية بمقومات الوطن (البشر وحالتهم الصحية والثقافية..)، ولا شك أنه سيدرك ما بين تلك الأصناف من التهديدات من فروق وفقا لمعايير أساسية في مقدمتها معيار "الحيوية" الذي يضمن بقاء الوجود واستمراره، ومعيار " الاستراتيجية" الذي يضمن تطور ذلك الوجود وفاعليته.

وقد يدرك العقل الجمعي تلك التهديدات إجمالاً وينفعل بها قلقاً واستنفاراً واحتشاداً، لكن الدور الأهم الذي يجب أن يلعبه الخبراء في هذا الظرف هو تصنيف وتقييم تلك التهديدات، وتقديم المشورة لمتخذ القرار حتى يوجه الجهود والإمكانات في اتجاهها الصحيح وفقاً لترتيبٍ دقيقٍ لأولويات التعامل والمواجهة، وهو ما يعود بنا مرة أخرى إلى هرم (ماسلو)، ويجعل من قضية مياه النيل وصون حيوات المصريين من الهلاك بفعل كورونا على قمة الأولويات(باعتبار حياة البشر هي قاعدة ذلك الهرم واساس وجوده، وباعتبار الماء شرط ذلك الوجود ومقومه الأوحد)..بينما تتراجع قضايا أخرى(مع أهميتها جميعها) تتعلق بطبيعة النظم السياسية المحتمل قيامها في دول الجوار، أو المنافسة مع بعض اللاعبين الإقليميين على مناطق التأثير والنفوذ، أو مناهضة بعض التيارات الأيديولوجية العنيفة والمتطرفة.

ومغزى ذلك الترتيب والتقييم للمخاطر والتهديدات أن الإمكانات والوسائل المتاحة لمواجهتها (الميزانيات، والقوة العسكرية وإمكانات القوات المسلحة، واحتياطي الطاقة والسلع الحيوية. الخ) تكاد تكون هي ذاتها اللازمة مع كل تهديد،

الأمر الذي يحتم ترشيد استخدامها وتفعيلها وفقاً للترتيب الحيوي قبل الترتيب الاستراتيجي، فما نواجه هو خطر يهدد الوجود قبل أي شيء..

الدراسة الأولى

التعليم والأمن القومي

مقاربة معرفية

د. محمد عبد الخالق مدبولي

الدراسة الأولى

التعليم والأمن القومي، مقاربة معرفية

د. محمد عبد الخالق مدبولي

"لم نعد نملك ترف الاستمرار في ترديد العبارات المكرورة حول التعليم ودوره في اكتساب المعارف والمهارات لمواجهة تحديات العصر ..إلخ، فقد تم استهداف التعليم على مدى عقود حتى بات خطر ضياع الوطن محدقاً وحالاً، وحان الوقت لكي يصبح الهدف الأول للتعليم هو استعادة وترسيخ الأمن القومي بمعناه الواسع"

مقدمة:

لمجال أصول التربية خاصية متفردة تجعله قادراً على استقطاب المزيد من الدوائر المعرفية المنضبطة إلى محيطه المعرفي، والعمل على دراستها وفهمها من داخل بنيتها، ثم الإفادة مما تتضمنه من مقولات ومفاهيم ونظريات في تأصيل ما يضطلع به من تطبيقات وممارسات تربوية، وهو ما حدث مع دوائر العلوم الاجتماعية والإنسانية، بل والعلوم الطبيعية والتطبيقية أيضاً.

وكذلك ظل مجال العلوم الأمنية والاستراتيجية أيضاً يمارس دوراً مناظراً في استقطاب دوائر معرفية متنوعة إلى محيطه بغية إثراء مفهوم "الأمن" وتوسيع أبعاده، شملت الكثير من العلوم الاجتماعية والطبيعية والتطبيقية، لكن بقي موضوع التعليم واحداً من الموضوعات المعترف بأهميتها من قبل الخبراء والأكاديميين الأمنيين، دون أن يترجم ذلك الاعتراف إلى شكلٍ محددٍ من أشكال التصنيف المعرفي، أو إلى تخصصٍ أكاديميٍ أو اختصاصٍ وظيفي معتمد.

ولأن مظاهر التهديد ومصادره باتت في ظل التعريفات المعاصرة لمفهوم الأمن شديدة التشابك والتعقيد، ويتقاطع معظمها مع موضوع التعليم طولاً وعرضاً وعمقاً، تارة بوصفه سبباً لها، وبوصفه نتيجة تارة أخرى، ولأن ما ظل لعقودٍ مجرد شك يساور المتابعين والمتخصصين بشأن خطورة كثيرٍ مما يجري في التعليم من "تطوير" يطال أهدافه ومحتواه ووسائله، قد أصبح واقعاً مؤكداً يهدد سلامة الأوطان في تماسك ثقافتها وتجانس نسيجها ووضوح بوصلتها.. بات العمل على ترسيم الدوائر المعرفية بين المجالين الأمني والتربوي، وعلى توثيق العرى المعرفية بينهما، واجباً يفرضه الواقع المتأزم والمستقبل المريب.

ولا تنتهج هذه المقاربة المعرفية نهج المغالاة في نسبة أحد المجالين إلى الآخر أو إضافته إليه، كما هي الحال مع تسمياتٍ شائعةٍ مثل: "الأمن التربوي"، أو" الأمن الفكري"، أو "التربية للأمن"، ففي ذلك جورٌ يقع غالباً على المجال الأضعف تحت وطأة الخطاب الأمني الأعلى صوتاً والأكثر تأثيراً على الرأي العام والإدراك الجمعي، بل تنتهج نهجاً تكاملياً من حيث الهدف، لكنه نقديٌ من حيث الوسيلة، للجمع بين المجالين: التعليم والأمن.

وترمي هذه المقاربة إلى رصد ما طرأ على مفهوم الأمن خلال مراحل تطوره من توسعٍ وترددٍ معرفي بين دوائر عدة، ثم إلى استقطاب المفهوم إلى دائرة أصول التربية، ومن ثم إرساء مجموعة من المبادئ الحاكمة للمقاربات التربوية منه، وتعيين مجموعة من موضوعات البحث الجديرة بالاهتمام التربوي والأمني لإحداث التكامل بين المجالين.

1.إشكالية التمدد المعرفي للمفهوم

ربما يكون مصطلح "الأمن القومي" أحد أكثر المصطلحات استعمالاً في السنوات الأخيرة، خاصة وقد أتاحت ثورة الاتصال، وتعاقب الأحداث العالمية الكبرى من حروب وثورات وجوائح .. قدراً أوفر من المعلومات لرجل الشارع حول ذلك المفهوم، بعد عقودٍ طويلة من استئثار النخب السياسية والعسكرية بالحديث فيه.

بيد أن هذا التوسع في استعمال المصطلح دون ضوابط، أزعج الدوائر الأكاديمية المتخصصة في دراسات الأمن القومي بدرجة كبيرة وأثار حفيظتها، فعلى سبيل المثال عبرت هيئة تحرير "المجلة الاسترالية للشؤون الدولية" التي تصدرها كلية الأمن القومي بالجامعة الوطنية الاسترالية في كامبرا National Security College, Australian National University, Canberra, Australia، عن ذلك الانزعاج في افتتاحية عددها الخاص الصادر عام 2017، مشيرةً إلى ذلك القدر من الامتهان وسوء استعمال المفهوم مؤخراً من قبل كثير من الأكاديميين والسياسيين، سواء بتوسيع نطاقه ليشمل كل شيء تقريباً، أو بتضييق نطاقه بصورة كاريكاتورية إلى التعريف التقليدي القديم. [1]

وبرغم ذلك التوسع في مضمون المفهوم، بقي البعد التربوي غائباً عن تعريفات دوائر المعارف والموسوعات والمنشورات المتخصصة، رغم تمدد أبعاده المرصودة لتشمل الأبعاد البيئية والسيبرانية والكوارث الطبيعية ..، ناهيك عن الأبعاد الكلاسيكية العسكرية والمعلوماتية والاقتصادية والسياسية.

ويمكن التدليل على غياب ذلك البعد التربوي من خلال الدراسات المتخصصة في المجال؛ فقد أوضحت دراسة مهمة[2] هدفت إلى رسم خريطة معرفية لبحوث

مفهوم الأمن القومي، وانتهجت لتحقيق ذلك أسلوب التحليل الببليومتري باستخدام برنامج Space Cite أن الأمن القومي لا يزال مفهومًا آخذاً في التطور، حيث لا تظهر المواد الأكاديمية الخاضعة للتحليل في هذه الدراسة* التوصل إلى أية تصورات نهائية بشأنه.

وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن بعض جوانب الأمن القومي مثل انعدام الأمن الغذائي، والحدود والسياسة الحيوية، والأمن الداخلي والسرية، قد حظيت باهتمام أكبر من الباحثين والعلماء مقارنة بالجوانب الأخرى خلال فترة المسح، مما يؤكد هيمنة المفاهيم غير التقليدية للأمن القومي على تلك الكتابات، وأن البحث حول الأمن القومي قد تبنى في الغالب اتجاهاً نحو التركيز أكثر على الجانب الإنساني للأمن القومي بدلاً من التركيز على الجانب العسكري وأنه لا يزال غير قادر على تحديد سياق الأمن القومي في ظل التمدد إلى المزيد من مجالات المعرفة، وتوسيعه إلى حد يبتلع فيه أكثر مما يستطيع هضمه، مما يشير إلى حدوث نقلة نوعية محتملة وانتقال في التطور الفكري لمفهوم الأمن القوميان وجهات نظر أخرى مغايرة لهذا المنظور الأمني.. وبحيث يظل مفهوم الأمن القومي بمثابة جدول أعمال سياسي مفتوح.. بالطبع مع الغياب التام لأية إشارة إلى وجود دراسات تتعلق بدور التعليم في تحقيق الأمن القومي!

وتبقى المحاولة المبكرة للأستاذ الدكتور (سعيد اسماعيل على) في كتابه "**الأمن التربوي العربي**" 1989هي الأكثر أصالةً واقتراباً من المفهوم في السياق التربوي، على الرغم من العديد من المقالات والبحوث التربوية العربية المنشورة في الموضوع خلال العقد الأخير، والتي اتسم أغلبها بالانجذاب نحو التناول التقليدي

المميز للمؤسسات الأكاديمية العسكرية، عوضاً عن التأصيل التربوي له، والذي يمثل بدوره أحد أكثر أوجه النقص التي تعتريه خطورة، خاصة وقد ملأت أحاديث "حروب الجيل الرابع" كافة مساحات الإعلام، دون التفاتٍ كافٍ إلى دور التعليم، أو بالأحرى "تخريب التعليم" في تلك الحروب.

وتحاول الدراسة الراهنة المساهمة في ذلك الجهد التأصيلي التربوي لمفهوم الأمن، في إطار ما يمكن تسميته بظاهرة "التمدد المعرفي" التي مر بها في العقود الأخيرة، من دوائر لاستراتيجيات والعلوم العسكرية والأمنية والاستخباراتية، إلى دوائر العلوم الاجتماعية والتنموية، ساعيةً في نهاية المطاف إلى إحداث "إزاحة معرفية"Cognitive displacement للمفهوم في اتجاه دائرة العلوم التربوية.

ويمكن، قبل البدء في تأصيل البعد التربوي للمفهوم، رصد مجموعة من التحولات المعرفية النوعية التي اعترته خلال مسيرة تطوره، والتي تجسد ظاهرة التمدد والتشتت المعرفي المشار إليها، لعل من أهمها:

1:1 التردد بين الأمن القومي والأمن البشري

فقد ارتبط ظهور مصطلح "الأمن القومي" بنشأة نموذج الدولة القومية/الوطنية في أوربا خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، بحيث بدا لازماً من لوازم تحققها وبقائها، وقريناً لها وجوداً وعدماً، إذ لم يكن لمفهوم الأمن القومي قبل ظهور ذلك النموذج ما يبرر طرحه واستعماله في ظل الإمبراطوريات الاستعمارية التي سادت على مر التاريخ الإنساني المعروف، حين كانت فكرة الأمن قائمةً فقط على القدرة العسكرية للإمبراطوريات، أو ما يسمى "فائض القوة"، الذي يمكن تلك الإمبراطوريات من التمدد الجغرافي بعيدا عن القلب أو المركز الذي يقع فيه مقر الحكم، فيتحقق لها هدفان: الأول هو اكتساب تلك المساحات العازلة التي تمثل نطاقاً جغرافياً واقياً

من التهديد، والآخر هو إضافة قدرات اقتصادية جديدة من ثروات المستعمرات، والتي يجري ترجمتها بدورها إلى مزيدٍ من فائض القوة.

وظل مفهوم "الأمن القومي" يستمد أهميته ويؤسس أركانه من مفهوم "الدولة القومية/الوطنية" وأركانها طيلة قرنين من الزمان تقريباً، بحيث تطابقت تعريفاته الكلاسيكية الأولى وعناصره مع عناصر وأركان مفهوم الدولة تطابقاً تاماً، وأصبحت عملية إصدار التقييمات المعيارية لحالة الأمن القومي في دولة ما تقوم على مؤشرات اكتمال المفهوم المعياري للدولة القومية/الوطنية وأركانها، فيتحقق الأمن القومي بدرجة أكبر كلما تحقق مفهوم الدولة القومية "الحديثة" بكافة عناصرها.

ولعل أهم عناصر المفهوم المعياري تلك هو "الشرعية"، فالدولة القومية/الوطنية، وفقاً لدائرة المعارف البريطانية " تُحكم باسم مجتمع من المواطنين الذين يُعرّفون أنفسهم على أنهم أمة وتنبع شرعية حكم الدولة القومية من حق مجموعة قومية أساسية داخل الدولة (والتي قد تشمل جميع مواطنيها أو بعضهم فقط) في تقرير المصير، وعليه؛ فإنهم يطالبون الجماعات الأخرى، داخل وخارج الدولة، بالاعتراف بسيطرتهم على الدولة واحترامها.

وبوصفها نموذجاً سياسياً، تقوم الدولة القومية على مبدأين: الأول هو مبدأ سيادة الدولة، المنصوص عليه في صلح وستفاليا (1648)، والذي يعترف بحق الدول في حكم أراضيها دون تدخل خارجي، والثاني هو مبدأ السيادة الوطنية الذي يعترف بحق المجتمعات الوطنية في حكم نفسها وتقوم السيادة الوطنية بدورها على المبدأ الأخلاقي الفلسفي للسيادة الشعبية، والذي بموجبه تنتمي الدول إلى شعوبها.

ويشير المبدأ الأخير إلى أن الحكم الشرعي لدولة ما يتطلب نوعًا من موافقة الشعب وهذا المطلب لا يعني، مع ذلك، أن جميع الدول القومية ديمقراطية في

الواقع، فقد قدم العديد من الحكام الاستبداديون أنفسهم – للعالم الخارجي وداخليًا أمام الشعوب الواقعة تحت حكمهم – بوصفهم يحكمون باسم دولة ذات سيادة.[3]

ويمكن القول بأن بذور المفاهيم الحديثة للأمن القومي قد بدأت في القرن السابع عشر عقب حرب الثلاثين عامًا في أوروبا والحرب الأهلية في إنجلترا، والتي انتهت بصلح (وستفاليا عام 1648) الذي قام على فكرة أن الدولة القومية تتمتع بالسيطرة السيادية ليس فقط على الشؤون الداخلية بها مثل الدين، ولكن أيضًاً على الأمن الخارجي، أو ما يعرف الآن بـ" الأمن الدولي".

وكان النظام الدولي قبل صلح (وستفاليا) يقوم على افتراض وجود مبدأ أخلاقي عالمي يحكم شؤون الدول التي يقودها الأباطرة والباباوات والملوك والأمراء، وكان هذا بالفعل هو مبدأ الإمبراطورية الرومانية المقدسة لكن الفكرة الجديدة للدولة القومية اتخذت مقاربةً مختلفة؛ حيث يمكن تحقيق السلام والاستقرار بشكلٍ أفضل عندما يكون هناك نظام دولي قائم على التوازن بين الدول القومية.

ولكن تم تحدي هذه الفكرة من قبل (إيمانويل كانط)، الذي أحيا فكرة المبدأ الأخلاقي العالمي مرة أخرى ليس في السياق الديني القديم، ولكن في سياقٍ علماني يتسق مع عصر التنوير، وذلك في مقالته التي صدرت عام 1795 بعنوان "السلام الدائم: رسم فلسفي"، وفيها أوجز فكرته بأن نظام الدول القومية يجب أن يتم استبداله بنظامٍ عالميٍ جديد مستنير وأنه يجب على الدول القومية أن تُخضع مصالحها الوطنية للصالح العالمي العام، وأن تخضع للقانون الدولي. وهكذا ولدت وجهة النظر العلمانية للمؤسسات فوق الوطنية التي تحكم الشؤون الدولية، والتي تنعكس اليوم في النظرة العالمية الليبرالية وتتجلى بشكلٍ أوضح في الأمم المتحدة.[4]

ومن المهم أن نضع هاتين المدرستين في الاعتبار عند النظر في التعاريف المختلفة للأمن القومي فهما حاضرتان في كافة المناقشات حول السيادة الوطنية والقانون الدولي ودور المؤسسات الدولية في الشؤون الدولية بحيث يمكن النظر إلى الأمميين الليبراليين، المؤمنين بالأمم المتحدة والحوكمة الدولية، بوصفهم من "الكانطيين الجدد"، في حين أن "الواقعيين" يميلون أكثر إلى وجهات نظر (توماس هوبز)، و(هوغو غروتيوس)، وغيرهما من الفلاسفة الذين اعتنقوا مبدأ سيادة الدولة القومية.[5]

وما يزال هذا الجدل قائماً مع ما يعتري العالم من تحولاتٍ بفعل الآثار التي ترتبت على العولمة وتآكل قوة ونفوذ الدول القومية/الوطنية تحت وطأة الشركات العابرة للقوميات، وتحت وطأة الأزمات البيئية التي تفوق إمكانات الدول منفردة، ما زاد من وجاهة النظرة الرومانسية في التحرر من المفهوم الكلاسيكي للأمن القومي، والتركيز بدلاً من ذلك على الأسباب الاجتماعية والاقتصادية، وعلى "المسؤولية الدولية" المفترضة لحماية الشعوب من العنف، والتي يتم تحديدها وإدارتها من قبل الأمم المتحدة، في إطار ما يسمى بـ"الأمن البشري Human Security".

ويعد المفكر التنموي الباكستاني (محبوب الحق) عراب مفهوم "الأمن البشري" في طبعته المعاصرة التي تبلورت في تقرير التنمية البشرية عام 1994، وتمت مناقشتها في القمة الاجتماعية للأمم المتحدة في كوبنهاجن 1995، فقد أعاد، من وجهة نظر البعض، إحياء فكرة "الحريات الأربعة (حرية الرأي والتعبير، وحرية العبادة، والتحرر من الفاقة، والتحرر من الخوف) التي نادى بها (فرانكلين روزفلت) عام 1941 في سياق دعوة الولايات المتحدة لفكرة نبذ الحروب المدمرة، قبل أن تتورط في الحرب بعدها بأشهر قليلة إثر الهجوم الياباني على "بيرل هاربر"، كما

أعاد إحياء الأفكار الفلسفية لكل من (جون لوك) و(هوبز) و (روسو) التي قام عليها مفهوم الدولة القومية، بوصفها قامت في الأصل لتحقيق أمن مواطنتيها ورفاههم.[6]

وقد عكست دعوة صندوق الأمم المتحدة الإنمائي إلى تبني مفهوم "الأمن البشري" في تقرير التنمية البشرية 1994أجواء ما بعد الحرب الباردة وسباق التسلح، كما عكست مطالبة الشعوب النامية بحقها في التمتع بالأمن والتنمية، ومسؤولية المجتمع الدولي عن تحقيق ذلك في المجالات السبعة الأساسية : الأمن الاقتصادي، والأمن الغذائي، والأمن الصحي، والأمن البيئي، والأمن الشخصي، والأمن الاجتماعي، والأمن السياسي، لكنها سرعان ما واجهت مجموعة من الإشكاليات والأحداث الدراماتيكية:

- فقد واجهت الأفكار المتضمنة بالتقرير إشكالية إجرائية تتعلق بتحديد المسؤوليات وخطط العمل التنفيذية وجدول الأعمال الأممي والتمويل، في ظل علاقة غير ملزمة بين منظمة الأمم المتحدة والدول الأعضاء.[7]
- كما تفرعت المناقشات حول المفهوم مفرزة وجهتي نظر متعارضتين (على المستوى الإجرائي) رغم تأكيد تقرير التنمية البشرية 1994 على تكاملهما: الأولى ترى أولوية "**التحرر من الخوف**" بوصفه باباً من أبواب الظلم والفقر والعوز الإنساني، بانتهاج سياسات صارمة لمنع العنف، سواء على مستوى الدولة القومية (مثل الاحتراب الأهلي، والتطهير العرقي.. إلخ)، أو على المستوى الدولي (مثل حروب البترول والمياه والنزاع على مناطق النفوذ .. إلخ)، والثانية ترى أولوية "**التحرر من**

الفاقة"، بانتهاج نهج تنموي شامل يتضمن بالضرورة مناهضة العنف والتحرر من الخوف بنفي الأسباب الاقتصادية لنشوب الصراعات.[8]

- ثم جاءت هجمات 11 سبتمبر 2001 لتضرب مفهوم "الأمن البشري" بقوة مع تصاعد دعوة الولايات المتحدة وحلفائها إلى الحرب الدولية على الإرهاب، وتعيد صقور الحكومات الغربية المتشددين إلى تصدر الصورة من جديد، وانتهاج طبعاتٍ أكثر تطرفاً من المفهوم التقليدي للأمن القومي المتمحورة حول "القوة"، من المنظور النيو ليبرالي.

وقد أسفر الجدال الدائر بين دعاة الواقعية السياسية political realism المنافحين عن المفهوم التقليدي للأمن القائم على الدولة، وبين دعاة المفهوم غير التقليدي وفي القلب منهم دعاة الأمن البشري الرومانسيين، عن ظهور اتجاهٍ جديد اتخذ من مفهوم "الأمن البشري النقديCritical Human Security" عنواناً له، موجهاً مجموعة من الانتقادات، ليس فقط إلى المفهوم الضيق للأمن القومي التقليدي كما سنوضح بعد قليل عند استعراض المدارس الفكرية التي يتضمنها، بل وإلى مفهوم الأمن البشري أيضاً والتي من أهمها: [9]

- أن مفهوم الأمن البشري يؤدي إلى تداعيات مهمة على تطور سيادة الدولة وشرعيتها وسيطرة الحكومات على أراضيها، واستقلالها والاعتراف بها من قبل الدول الأخرى، وواجب المواطنين في دعم هذا النظام، فيقلب نهج الأمن البشري هذه المعادلة لتصبح: "يجب على الدولة وسيادتها أن تخدم وتدعم الشعب الذي تستمد منه (نظريًا) شرعيتها"، لذلك اكتسب مفهوم "السيادة المشروطة" أهمية متجددة من خلال الأمن البشري: فالشرعية الدولية لسيادة الدولة لا تعتمد فقط على السيطرة على الأرض،

ولكن تعتمد على الوفاء بمعايير معينة لحقوق الإنسان ورفاهية المواطنين، بما يعنى أنه قد تكون سيادة الدول غير الراغبة أو غير القادرة على الوفاء بمعايير أساسية معينة موضع شك.

- أن السمة المميزة لمدرسة الأمن البشري أنها دعوة سياسية إلى تغيير السياسات الأمنية بطرق "تقدمية".
- اتساع نهج الأمن البشري، ليشمل المشكلات الاجتماعية والاقتصادية، عند النظر في أي تهديد محتمل لسلامة الإنسان، لدرجة أنه كمفهوم يصبح بلا معنى لإنه لا يسمح للعلماء أو صانعي السياسات بإعطاء الأولوية لأنواع محددة من التهديدات، فهو مربك وغير متبلور للغاية، ولا يسمح بالتحليل بأي درجة من الدقة بما قد يُفقد التحديات الأمنية "الأكثر أهمية" الأولوية التي تستحقها.

وقد وجد أنصار المفهوم التقليدي للأمن القومي في مدرسة "الأمن البشري النقدية" ضالتهم، فانعكست أفكارها الناقدة لمفهوم الأمن البشري الرومانسي على دراسات ووثائق مراكز الأبحاث الموالية للبنتاجون، كما في منشورات The Heritage Foundation, military strength topical essays على سبيل المثال، حيث يمكن أن نجد بكثرة مقاطع على غرار : (10)

"من الصحيح في الحياة، كما هي الحال في التخطيط الاستراتيجي، أنه إذا حاولت القيام بكل شيء، فمن المحتمل أن ينتهي بك الأمر إلى القيام بقليل من الأشياء بشكل صحيح.. يجب أن تسترشد تعريفات أمريكا للأمن القومي ليس فقط بالفهم المعقول لما هو حيوي حقًا لأمن الأمة، ولكن أيضًا بما يمكن للأمة أن تتوقع عمليًا من الحكومة أن تفعله ولا تفعله..

.. فيما يتعلق بالتفكير المشوش الذي ينتج عندما يخلط صانعو السياسات بين الظروف الاجتماعية أو مسائل الصحة العامة مع "الأمن القومي"، فإن هناك بالضرورة عدد من الافتراضات المشكوك فيها ..

.. من الواضح أن صانعي السياسات يحتاجون إلى تركيز أكثر حدة على ما هو الأمن القومي وما هو غير ذلك؛ إذ لا يمكن أن يكون كل شيء لجميع الناس.. إذا كان الأمر كذلك ، فسيكون بلا معنى.. يجب أن يكون تعريف الأمن القومي محدودًا ليس فقط لتقرير ما يجب أن يُتوقع من الحكومة القيام به، ولكن أيضًا، وبنفس الأهمية، لتقرير ما لا ينبغي أن تفعله"

بيد أن موجة جديدة من المد في اتجاه مفهوم الأمن البشري بوجه خاص، والاتجاه غير التقليدي في الدراسات الأمنية بصورة أوسع رافقت الاهتمام العالمي المتزايد بقضية الأثار الخطيرة للتغير المناخي، خاصة في أعقاب موجات تسونامي المدمرة 2004، ثم جاءت جائحة كورونا 2019–2022 لتفرض بقوة ضرورة توسيع نطاق مفهوم الأمن بعد حقبة مظلمة من تضييقه.

وهكذا ترددت الحدود المعرفية للمفهوم تمدداً وانكماشاً استجابة لأحداث وتحولات إقليمية ودولية وكونية، دون أن يتم الاستقرار على تعريف واحد له.

2:1 من النخبوية العسكرية والأمنية إلى التكنوقراط

والتحول الثاني هو تحول إجرائي ترتب على التردد بين الاتجاهين التقليدي وغير التقليدي في دراسات الأمن، فقد أعقب انتهاء الحرب العالمية الثانية، وعلى نحو متواتر، تأطير عدد من الحكومات الغربية لسياساتها الأمنية في شكل استراتيجيات للأمن القومي (NSS)،من هذه الدول إسبانيا، والسويد، والمملكة المتحدة، والولايات المتحدة بينما شكلت بعض الدول أيضًا مجلسا للأمن القومي وهو وكالة حكومية تنفيذية، تمد رئيس الدولة بالمشورة في الموضوعات المتعلقة

بالأمن القومي والمصالح الاستراتيجية طويلة المدى وقصيرة المدى وخطط الطوارئ للأمن القومي.

وقد فرضت ضرورات وتداعيات الحرب الباردة حتى على أكثر الصقور تشدداً في الحكومات بشأن مفهوم الأمن القومي، ما يمكن تسميته بالنهج المتعدي أو العابر للأمن المستند إلى الدولة القومية/الوطنية Versus transnational security، وعلى نحو متزايد، بدأت استراتيجيات الأمن القومي تدرك أن الدول الوطنية لا تستطيع توفير أمنها منفردة دون تطوير أمن سياقها الإقليمي والدولي. [11]

وبعد انتهاء الحرب الباردة، قامت كثير من تلك الدول بمراجعة استراتيجياتها للأمن القومي، محدثةً تعديلاتٍ جوهرية في توجهاتها نحو مزيدٍ من الحلول غير العسكرية، وإحداث تعديلات في تشكيل مجالسها المتخصصة ولكن سرعان ما انتكس ذلك الاتجاه بفعل هجمات 11 سبتمبر فعلى سبيل المثال، جادل (مالكوم تشالمرز) في عام 2015 بأن جوهر نهج المملكة المتحدة يجب أن يكون دعم التحالف العسكري الاستراتيجي الغربي بقيادة الولايات المتحدة من خلال الناتو، باعتباره "المرساة الرئيسة التي يتم حولها الحفاظ على النظام الدولي "،بينما جادلت مجموعات بحثية أخرى في عام 2016، بأن المملكة المتحدة يجب أن تحول تركيزها الأساسي إلى بناء التعاون الدولي لمعالجة الدوافع المنهجية لانعدام الأمن، بما في ذلك تغير المناخ، وعدم المساواة الاقتصادية، والعسكرة، والاستبعاد السياسي لأفقر سكان العالم.[12]

وبالطبع، فإن هذا التعديل في بنية وتشكيل مجالس الأمن القومي والدفاع يدفع بمزيد من التكنوقراط في المجالات المدنية المتعددة إلى عضويتها، ما ينقل العمل إلى مجال السياسات العامة Public Policiesبعد أن ظل مقتصراً على مجال

الأنظمة السياسية Politicsوالعسكرية، أو ما سمي في الأدبيات الناقدة بالسياسات العليا.

ولا تزال محاولات إقناع السياسيين والعسكريين والرأي العام، حتى في أكثر الديمقراطيات رسوخاً، بكون السياسات الاقتصادية والصحية والتعليمية وغيرها من المجالات هي أركان حقيقية لمفهوم الأمن القومي تراوح مكانها، وتواجه محاولات ترجمة ذلك إلى آليات وسياسات إجرائية مقاومة شديدة.

3:1 من الأمننة إلى الانعتاق

ولفهم هذا التحول في طبيعة المقاربة المنهجية، يمكن النظر إلى مفهوم الأمن من الزاوية الفلسفية باعتباره ظاهرة أنطولوجية (الوقائع الدالة على طبيعة التهديد الوجودي للكيان)، ترتبت عليها حالة إبستمولوجية (الإدراك المعرفي لطبيعة التهديد ومصدره ووسائل مجابهته).

وقد سبقت الإشارة إلى الخلفيات الفلسفية التي قام عليها مفهوم الأمن القومي الكلاسيكي، وكيف ساهمت أفكار الواقعيين الكبار (هوبز)، و(لوك)، و(روسو) وغيرهم في تأطيره، ما أفرز مذهب الواقعية السياسية في العلاقات الدولية، وكيف ساهمت الأفكار البرجماتية، والأفكار الوجودية، ثم النقدية في توسيع المفهوم الكلاسيكي الضيق ليشمل الأبعاد الأخرى غير العسكرية.

وفي كل الحالات يظل كل من المكون الأنطولوجي (التصور الفلسفي حول طبيعة الوجود)، والمكون الإبستمولوجي (التصور الفلسفي حول طبيعة المعرفة)، هما قوام مفهوم الأمن في طبعتيه القديمة والمعاصرة، وقوام مجال البحث وإرساء النظريات المفسرة له.

- فمفهوم أي مجتمع لـ "الأمن" وليد تصوره الفلسفي الذي يتبناه عن طبيعة الوجود، وما إذا كان مادياً محسوساً متعيناً بالزمان والمكان والقوانين الحاكمة لظواهره كما في الفلسفة الواقعية التي تقوم عليها نظريات الأمن القومي الكلاسيكية، أو كان مادياً محسوساً متعيناً يتسم بالخطورة وسرعة التغير والتنوع الشديد كما في الفلسفة البرجماتية التي يقوم عليها الاتجاه غير التقليدي في الأمن، أو كان متصلاً بالوجود الإنساني وماهيته وإدراكه لتلك الماهية ووسائل تحققها كما في الفلسفة الوجودية التي يقوم عليها مفهوم الأمن البشري، أو كان يتسم بالتفاوت والصراع بين الكيانات على حيازة المعرفة والقوة كما في المدرسة النقدية التي يقوم عليها الاتجاه النقدي في الأمن البشري.
- وبدوره يقوم مفهوم أي مجتمع للأمن أيضاً على المقولات المعرفية (الإبستمولوجية) التي يعتمدها في فلسفته، وما إذا كانت تلك المعرفة حسية قابلة للتحقق التجريبي، وتستهدف الوقوف على القوانين الحاكمة للظواهر، كما في الفلسفة الواقعية التي يستند إليها مفهوم الأمن القومي التقليدي، أو كانت معرفة تطبيقية تستهدف حل المشكلات وتحسين نوعية الحياة، كما في الفلسفة البرجماتية التي يقوم عليها الاتجاه غير التقليدي الذي يوسع الأمن ليشمل كافة مجالات التنمية والرفاه، أو كانت معرفةً مرتبطةً بوجود الإنسان، ووسيلةً لتحقيق ماهيته كما في الفلسفة الوجودية التي يستند إليها مفهوم الأمن البشري، أو كانت شكلاً من أشكال العنف الرمزي الذي تمارسه الكيانات الدولية أو الداخلية من خلال خطاباتها كما في المدرسة النقدية.. إلخ.

وهكذا يتمثل التصور الواقعي للأمن القومي المستند إلى كيان الدولة أو ما يعرف بالنزعة الدولاتية State–ism في ما يسمى بعملية "الأمننة securitization" ، أي إضفاء الطابع الأمني على الظواهر والموضوعات بهدف التحكم فيها من قبل خبراء الأمن القومي أو من يمكن وصفهم بالفاعلين المؤمننين Securitizing actors،من خلال خطاب الأمننة الموجه إلى صناع القرار والرأي العام، والذي يحاول إضفاء الطابع التقريري الإخباري بحقائق التهديدات والنتائج المتوقعة منها، والتأثير لاستصدار القرارات وإرساء السياسات العليا، تمييزاً لها عن السياسات العامة.[13]

وهذا التوظيف الأمني لما هو معرفي إبستمولوجي (خطاب الأمننة ومحتواه وأساليبه)، من أجل تصوير ما هو أنطولوجي (حقيقة ما هو كائن بالفعل من عناصر ومظاهر التهديد) هو ما ركزت عليه المدارس الفكرية في مجال نقد مفهوم الأمن وهي "مدرسة كوبنهاجن"، و"مدرسة باريس"، و"مدرسة أبرستويث أو ويلز" في إطار حركة بحثية مناوئة لظاهرة الأمننة تستهدف "أكدمة Scholarshiping" المفهوم.

وتشير الكتابات المتخصصة إلى ضرورة التمييز بين مسميين متمايزين في مجال الدراسات الأمنية هما: Critical Security Studies بكتابة الحروف الأولى كبيرة، وهي المدرسة النقدية التي تستند إلى مقولات النظرية النقدية Critical Theory لكل من (هوركهيمر) و(هابرماس) وغيرهما من رواد تلك المدرسة، والثاني هو critical security studies بالحروف الصغيرة ويشير إلى قطاع واسع من الدراسات التي تمارس النقد للمدارس الواقعية التقليدية بصورة عامة وليس على

أسس النظرية النقدية، وتضم كثيراً من التيارات مثل البنيوية، والنسوية، والجرامشية ..إلخ والتي تسمى بالمدرسة الويلزية أو مدرسة الانعتاق والتحرر. [14]

وتضم الدراسات الأمنية النقدية Critical Security Studies ثلاث مدارس هي:

1:3:1مدرسة كوبنهاجن Copenhagen School

وقد نشأت في معهد كوبنهاجن للأمن في الثمانينيات، ويميز أهم روادها (أوستن) بين ثلاثة أنواع من الأفعال المرتبطة بالكلام (الخطاب): الأول هو "أفعال اللفظ " التي يمكن اختبارها تجريبياً، و"أفعال الأثر" الناجمة عن أثر الخطاب على المخاطب، والثالث هو "الأفعال الحقيقية" التي تمثل قدرة الكلام على إحداث التغيير في الواقع، وهذا الأخير هو ما تعرف به السياسات العليا للأمن القومي: إنها أفعال مردها الكلمات".

والقضية المحورية التي تشغل اهتمام المنشغلين بنظريات الأمننة هي الميكانزمية التي تعمل بها تلك العملية التي تبدأ من استلام المؤمنن للخطر، مروراً بتصديره للجمهور المستهدف على أنه تهديد وجودي، إلى مرحلة التغذية العكسية وتقويم جدوى خطوات تلك العملية، وفقاً للخطوات التالية: [15]

1-ظهور أمر ما يرقى إلى مستوى الخطر (على مستوى الوقائع الأنطولوجية).

2-تقدير المؤمنن لدرجة الخطر فإذا وجد أنه لا يهدد "البقاء" فسيدرجه ضمن عمليات عدم الأمننة، ولكنه إذا قدر أن هذا الخطر من شأنه أن يشكل خطرا جسيماً انتقل إلى باقي عمليات الأمننة التالية، وهي:

أ–تحويل الخطر الجسيم إلى تهديد وجودي.

ب تطويع العوامل المهيئة وتسخير العوامل المحفزة لاستقبال الجمهور لهذا الحدث على أنه يمثل تهديداً وجودياً.

ج– تلقي الجمهور المستهدف للتهديد والاعتراف بوجوده.

د–تقدير المؤمنن لحجم التهديدات الوجودية أو الحدث المؤمنن.

هـ– شرعنه المؤمنن كافة الأساليب غير التقليدية المستخدمة للتعامل مع هذا التهديد.

و–تصدير الحياة السياسية في الدولة للجمهور على أنها تشهد ظرفاً استثنائياً وتخضع لحالة الطواري.

ي–التعايش مع التهديد الوجودي

وقد وجهت إلى نظرية كوبنهاجن انتقادات عديدة لعل من أهمها: أنها تفترض أن أي مشكلة أو حادثة اجتماعية ستصبح قضية أمنية من خلال التكلم عنها من خلال الفاعلين المؤمننين بعبارات تحمل معاني الخطر والتهديد وهذا يعني بأن النظرية تفترض بشكلٍ صريح أن كل فاعل يستطيع أن يُنتج خطاباً أمنياً، وهو ما يمثل مبالغة كبيرة لأنها أهملت الحالات التي تكون فيها هذه الممارسة الخطابية معاقة أو مقيّدة، لذا فمن الأفضل القول بأن عملية الأمنة لا يمكن أن تُبنى على الممارسة الخطابية فقط، ولكن من الأفضل بنائها كممارسة اجتماعية، وذلك من خلال إعادة الجمهور إلى مركز التحليل، وإعادة بناء العلاقة بين المؤمِنِ (من يقوم بالأمننة) والمؤمنَن (موضوع الأمننة).[16]

2:3:1 المدرسة الفرنسية أو مدرسة باريس[17]

وقد وضع حجر الأساس لهذه المدرسة المفكران الكبيران (بيير بورديو) و(ميشيل فوكو) وتقوم على فرضية قوامها: إن الجهاز المهيمن والمتحكم في كافة السياسات من الإجراءات البيروقراطية التقليدية التي تتم بشكل روتيني، وحتى السياسات الأمنية المتخصصة هو الحكومة لا غيرها، ومن ثم تفترض هذه المدرسة أن السياسات الأمنية لا يمكن فصلها عن سياقها الحكومي الروتيني، وهي تعطي وزناً نسبياً أكبر للممارسات الأمنية على حساب الجوانب الخطابية أو الأساليب الكلامية.

ويتمتع التصور الأمني عند دعاة هذه المدرسة– وفي مقدمتهم (فوكو) بخصائص عدة منها: إنه انعكاس لميزان القوة القائم بين المشاركين في اللعبة السياسية أكثر منه انعكاساً لنواياهم أو دوافعهم.

وتتفق المدرسة الفرنسية مع مدرسة كوبنهاجن في أمننة القضايا أنطولوجيا لكنهما تختلفان أبستمولوجيا، نظراً لتركيز مدرسة كوبنهاجن على تسويق الخطاب المؤمن، في حين يصب الفرنسيون جل جهدهم على الجانب الإجرائي للسياسات الحكومية المؤمننة.

فالأمننة في ظل المدرسة الفرنسية أداة حكومية للسيطرة على الجماعات والأفراد لتحقيق هدف معين، في حين تستهدف، سياسات الأمننة عند مدرسة كوبنهاجن حث الأفراد على القيام بتصرفاتٍ أو تحركات جديدة، ويُعرف أنصار الأخيرة بالاستثنائيين نظراً لاستغلالهم الظرف الاستثنائي، في حين يُعرف أنصار الأولى بالتوجيهيين نظراً لاعتماد الحكومة لتحريك الجماهير على سياسات الغرض منها النشر والتوجيه لموقف يوسم بعدم التأكد أو الخطر الوشيك.

3:3:1 مدرسة أبريستويث Aberystwyth School [18]

تُعرف مدرسة أبريستويث أيضاً بمدرسة ويلز the Welsh Schoolوقد أرسى دعائمها خلال حقبة التسعينيات كل من (ريتشارد وينRichard Wyn) و(كين بوثKen Booth)، وتقوم هذه المدرسة بوصفها واحدةً من مقاربات ما بعد الوضعية post–positivist approach على مفهوم أساس وهو الانعتاق"emancipation" ،ويؤكد رواد هذه المدرسة على التأثير الكبير للعلاقة بين النظرية وسياقاتها التاريخية والاجتماعية والسياسية، لذا يروجون لضرورة الانسلاخ والتجرد من هذه السياقات في حال الرغبة في التوصل إلى بناء نظري يستهدف ترسيخ دعائم نظرية "الأمن الإنساني"، وهذا الدور المعياري لابد أن يكون مشفوعاً بتصورٍ مجرد من التعصب القومي ونعرات السيادة القطرية، على النحو الذي يهيئ لبروز مجتمع إنساني يسع المجتمعات الإنسانية المتمايزة بكافة مستوياتها وروابطها.

وتقوم هذه المدرسة على افتراضاتٍ عدة، منها: أن مفهوم الأمن من المفاهيم المشتقة، يتمايز في مضمونه وخصائصه عن كثيرٍ من افتراضات النظريات الأخرى، وجوهر مفهوم التحرر عندهم هو تحرر الأفراد(فرادى وجماعات) من القيود المادية والبشرية التي تقف أمام أحلامهم وطموحاتهم، ومن أبرز هذه القيود الفقر المدقع والقمع والتنكيل السياسي، وهكذا يجمع هذا الافتراض بين الحرية والأمن، فحيثما توافرت الحرية حل الأمن.

والأمن والتحرر عند دعاة هذه النظرية وجهان لعملة واحدة، فأمن الجماعة الدولية مرهون بتحقيق الأمن العالمي، ولا يتحقق الأمن العالمي

إلا من ثنايا التحرر من القيود التي تكبل الأفراد، وذلك من ثنايا دعم المساواة ترسيخ للقوة الإنسانية، والالتزام غير المشروط بحقوق الإنسان، والوفاء بالوعود السياسية وعدم التنصل منها.

ويتحقق الأمن وفق رؤية (بوث) حينما يؤمن الأفراد فرادي وجماعات بحق غيرهم في التنعم بالأمن، والنأي بأنفسهم عن استخدام أي وسيلةٍ تجردهم من ذلك أو تحجبه عنهم، كما يؤكد على أن الأمن القومي للدولة يجب ألا يستهدف فقط بقاء الدولة، ولكن حياة وتقدم شعبها، كذلك ويتحقق الأمن العالمي وفق هذه النظرية بدايةً من الأمن الشخصي أو الفردي تحت مظلة المجتمعات البشرية المتحضرة، وفي مثل هذه الظروف تكون الفرصة سانحة أما لبروز دور المنظمات العابرة للقوميات والمنظمات الدولية المهيئة لنشوء هيئات حكم عالمية تتوافق مع طبيعة العالم .[19]

وبقدر ما يبدو عليه مفهوم الانعتاق أو التحرر من يوتوبية حالمة، فقد أثبتت كثير من الملابسات الدولية في مرحلة ما بعد 11 سبتمبر أهميته والحاجة إلى تبنيه، خاصة وقد استخدم الإرهاب والحرب عليه مطيةً لكثيرٍ من الممارسات غير الأخلاقية وغير الديمقراطية، حيث ظهر جلياً بشاعة إجبار الشعوب على الاختيار ما بين أمنها وحريتها. [20]

وهكذا تسعى دوائر البحث الأكاديمي في العقود الأخيرة إلى إزاحة مفهوم الأمن وتطبيقاته في اتجاه التأصيل الفلسفي والتنظير مرة أخرى، بعد أن اختطفه صقور المفهوم التقليدي بحجج ومزاعم عديدة.

4:1. من المخاوف والهواجس إلى السواء النفسي

ظل البعد النفسي لمفهوم الأمن القومي، خاصة في طبعته الكلاسيكية، يرتبط بفكرة علم النفس القومي National Psychology ، وفكرة أن يكون أعضاء أمة من الأمم لديهم هوية قومية مشتركة، ولهم بالضرورة مصالح مشتركة (المصلحة القومية)، وأنه يجب على السياسيين محاولة توحيد وتجميع الناس للعمل معًا من أجل أهداف مشتركة وغالبًا ما يكون ذلك من خلال مناشدة الخصائص الوطنية المشتركة لديهم، وهي فكرة وثيقة الصلة بمفهوم الطابع القومي، والتي تشير إلى القيم والأعراف والتقاليد التي يتمسك بها شعب من الشعوب، واستجاباتهم العاطفية النمطية Stereotypes، وكافة العوامل التي تحدد كيف يستجيبون عادة للمواقف.[21]

ومع تزايد الانتقادات المنهجية والأخلاقية للمفهوم[22]، والإخفاقات التطبيقية لهذا المنظور، تراجع مستوى التصريح به في الخطاب الأكاديمي المتعلق بمفهوم الأمن القومي، لكنه ظل حاضـــرا وبصـــورة فجة في أغلب الأحيان، في الخطاب السـياسـي الشـعبوي، حتى في الديمقراطيات الغربية العريقة، كما ظل حاضـراً في ممارسات "الأمننة" المشار إليها سلفاً، والتي يحلو لكثيرٍ من خبراء الأمن القومي توظيفها في حالات قصور المعطيات الموضوعية المتاحة عن إقناع متخذ القرار أو الرأي العام بالتصور الذي يطرحونه عليهم.

ولا يمكن بحال تجاهل البعد الاسطوري/ الأيديولجي المبطن لمفهوم الأمن القومي بوصفه حالة ذهنية من التمحور حول الذات، ومحاولة عقلنة المخاوف وتبريرها، الأمر الذي يفسر حضور نظرية المؤامرة بدرجات تتفاوت من مجتمعٍ إلى آخر بفعل عوامل عديدة أهمها في نظرنا مدى ما يتمتع به المجتمع من حرية ومناعة ذاتية.

ومنذ أن طرح (إبراهام ماسلو) نظريته المعروفة حول الحاجات الإنسانية ١٩٤٣ والعديد من التطبيقات النفسية والاجتماعية والاقتصادية تستند إليها، لعل من أهمها مجال رسم السياسات التنموية لإشباع الحاجات وتحقيق الرفاه، وأيضاً مجال التأصيل السيكولوجي لمفهوم الأمن بوصفه حاجة إنسانية، بالطبع مع الأخذ في الاعتبار التمييز بين مفهوم "الأمان النفسي Psychological safety" الذي يشير إليه نموذج (ماسلو)، وبين مفهوم "الأمن النفسي Psychological security".

ومع اتساع مناظير وأبعاد مفهوم الأمن القومي بفعل العولمة، لم يعد التهديد العسكري المباشر يمثل محور اهتمام الخبراء والمستشارين الأوحد، بل لم تعد فكرة التهديد المادي برمتها ذات مغزى إذا قورنت بالتهديدات المعلوماتية والسيبرانية وغيرها مما فرضه التقدم العلمي والتكنولوجي والثورات الصناعية المتوالية وأجيال الحروب.

كما لا يمكن التغافل عن ذلك التمييز البديهي بين مستويات ودوائر متعددة من الأمن، غالباً ما يختلط فيها لدى بعض المجتمعات مفهوم الأمن القومي بمفهوم أمن الدولة عرضاً أو عمداً، إذ يؤدي ذلك إلى تحريف خطير للغايات والوسائل يودي بهما معاً في المحصلة النهائية.[23]

وقد اكتسب المنظور النفسي لمفهوم الأمن طابعاً تنموياً مع طرح مفهوم "الأمن البشري" بنزعتيه: "التحرر من الخوف"، و"التحرر من الفاقة"، لينقل الخطاب الأمني من مساحات ظل التركيز فيها طويلاً على توظيف المخاوف المرضية Pathological fears، والهواجس Obsessions، إلى مساحات مغايرة تستهدف

بالأساس تحقيق المناعة والسواء النفسيين Immunity and whether psychological.

٢. التأصيل المعرفي التربوي لمفهوم الأمن القومي

وبعد، ففي سبيل تحقيق عملية الإزاحة المعرفية لمفهوم الأمن القومي نحو دائرة التربية، لابد من تحديد الدوائر المعرفية التربوية التي يتقاطع معها من حيث الموضوع، وأهمها دائرة فلسفة التربية، ودائرة اجتماع التربية بما في ذلك مجال تحليل الخطاب، ودائرة تحليل السياسات التربوية، ودائرة اقتصاديات التعليم.

1:2 الدراسات الأمنية في دائرة فلسفة التربية

كما سبقت الإشارة، يمثل موضوع الأمن القومي تقاطعاً بين مبحثي الأنطولوجي والإبستمولوجي، وفي سبيل تعيين موقع موضوعات الأمن القومي من دائرة فلسفة التربية، لابد من العودة إلى خلفياته الفلسفية والفكرية في طبعاته المتعددة، واستعراض الدوائر الفلسفية التي تنقل بينها، والتي حمل مع كل منها معانٍ مختلفة، ثم تعيين الاتجاه الفلسفي الظهير لعملية التأصيل التربوي له؛

- فقد كانت الجذور القديمة للمفهوم في عصر الإمبراطوريات الاستعمارية ذات طابع أخلاقي/لاهوتي، حيث تحفظ عدالة السماء الإمبراطور وتبارك حكمه طالما كان حكمه يقوم على القيم الأخلاقية، وفي المقابل تصب جام غضبها على من يسعى إلى العدوان وسفك الدماء وانتهاك الحرمات، ومن ثم فإن النموذج المثالي في العلاقات بين الإمبراطوريات، بمباركة

الكنيسة، يعاير التهديدات الأنطولوجية بمعايير أخلاقية، ويحيل التجاوزات إلى السلطة الإلهية ووكلائها في الكنيسة.

- ثم اتخذ المفهوم طابعاً علمانياً بفعل حركة الإصلاح الديني وظهور المذهب الواقعي الرافض للميتافيزيقا، وبفعل توازنات القوى بين الدول القومية الناشئة على أنقاض الإمبراطوريات، وتم إخضاع العلاقات بينها من تحالفٍ وصراعٍ ومهادنة. إلخ لفكرة "القانون"، استناداً إلى تصورٍ أنطولوجيٍ ماديٍ حسي للوجود، كما تم إخضاع فكرة أمن الدولة القومية للفكر التجريبي، حيث يجري إخضاع المتغيرات الخارجية والداخلية المؤثرة عليها للملاحظة العلمية، واستقراء وتقييم الآثار المترتبة على كلٍ منها، ومحاولة وضع تصور إبستمولوجي لحالة الأمن التي تتسق مع منظومة القيم المتبناة، ومع مبادئ عصر النهضة في القرنين السادس عشر والسابع عشر، وعصر التنوير في القرن الثامن عشر، ومن ثم اتخاذ الإجراءات الكفيلة بإرساء تلك الحالة.
- وخلال النصف الأول من القرن العشرين جرى اختبار المفهوم خلال الحربين العالميتين بشكلٍ عنيف، بحيث يمكن تجريدهما بوصفهما نزاعاً بين فكرة القوة ممثلة في بقايا الإمبراطوريات القديمة، وفكرة الحرية وحق تقرير المصير ممثلة في الدول القومية البازغة والقوميات الساعية إلى الاستقلال.
- وعقب انتهاء الحرب العالمية الثانية، انتابت العالم حالة من الفصام تجاه مفهوم الأمن؛ فقد رافق عملية إعادة هيكلة النظام الدولي وإنشاء منظومة الأمم المتحدة إرساء مظلة من العهود والقوانين التي تُرسي طبعةً جديدة من مفهوم "الشرعية الدولية"، إحياءً لفكرة التنظيمات فوق القومية بمبادئها

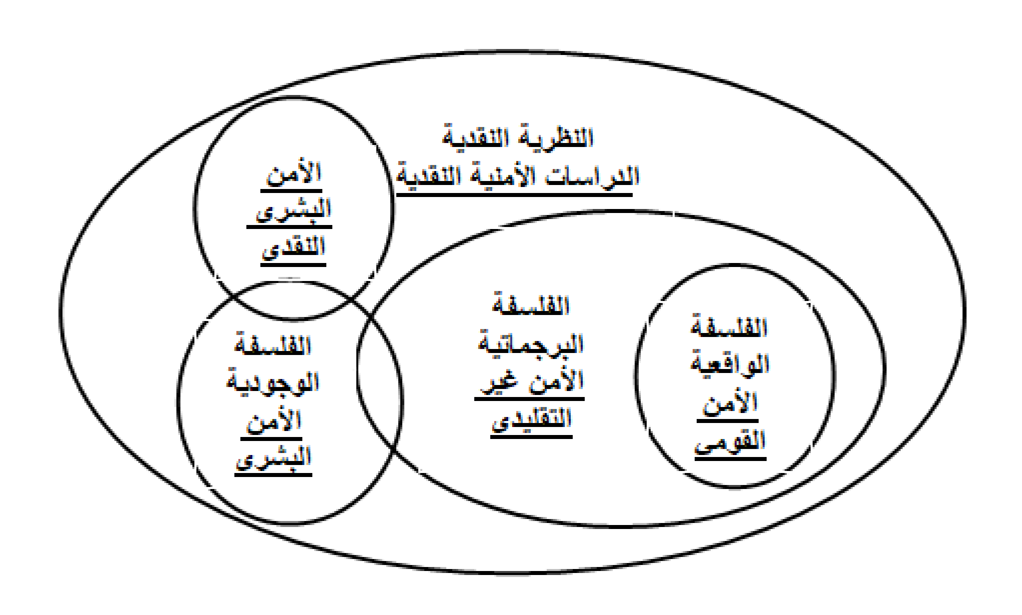
الأخلاقية التي تعود إلى (كانط)، ولكن في المقابل، رافق تبلور القطبية الثنائية للمعسكرين المنتصرين في الحرب: الغربي الرأسمالي، والشرقي الاشتراكي تصاعد وتيرة الصراع الأيديولوجي، لينعكس بشكلٍ حادٍ على مفهوم واستراتيجيات الأمن القومي وممارساته لدى الكتلتين، واستمرت الحرب الباردة تحت عنوان "الردع النووي" وسباق التسلح، ولم تفلح جهود مجموعة دول عدم الانحياز في الحد من ذلك الاستقطاب.

- وقبيل انتهاء الحرب الباردة ومع تصاعد ظاهرة العولمة وتراجع قدرة الدول في مواجهة الأزمات الشاملة، اتخذ نفرٌ من الباحثين من فكرة "حل المشكلات" التي طرحتها الفلسفة البرجماتية في نظريتها عن المعرفة الوظيفية أساساً لاتجاهٍ جديدٍ في الدراسات الأمنية، سمي بالاتجاه غير التقليدي Non–traditional Security أو الاتجاه التوسعي في مفهوم الأمن، وكان المقال المهم لـ(ريتشارد أولمان) "إعادة تعريف الأمن 1983" بمثابة البداية لتلك الحركة البحثية التي جعلت الأعمال العدائية المباشرة من جهةٍ أو جهاتٍ محددة واحدةً من عشرات التهديدات الناجمة عن الظواهر والأزمات والكوارث، والتي عبرت عن تراكمٍ معرفيٍ متعدد المجالات يهدف إلى صون حياة كل من البشر والدول على السواء.[24]
- ومع مطلع التسعينيات من القرن العشرين استعادت النزعة الإنسانية المعيارية الصدارة في تقرير برنامج الأمم المتحدة للإنماء 1994 تحت شعار "الأمن البشري"، بأفكارها الخليط من الوجودية (ماهية الإنسان وكرامته محوراً للأمن) والليبرالية (فكرة الحريات الأربعة لروزفلت)، بالأبعاد السبعة (الاقتصادي، والغذائي، والصحي، والبيئي، والشخصي،

والمجتمعي، والسياسي)، وهدفيه الرئيسين: التحرر من الخوف، والتحرر من العوز.

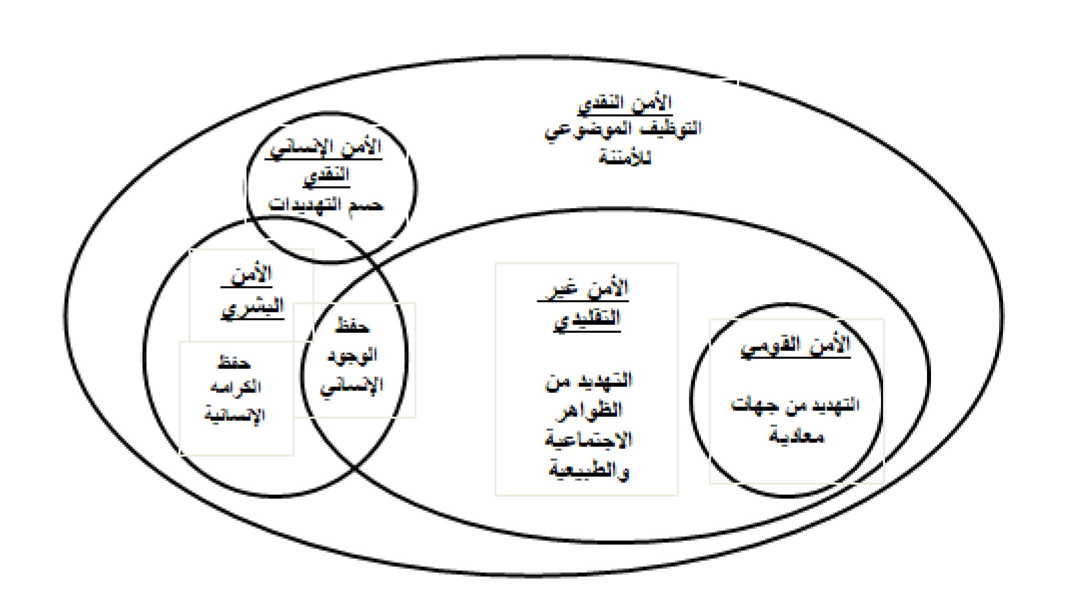
- وكانت حركة الدراسات الأمنية النقدية Critical Security Studies قد نشأت في الثمانينيات من القرن الماضي، في ظل الثنائية القطبية، لتمارس النقد على المدرسة التقليدية للأمن القومي بخلفيتها الفلسفية الواقعية، مستندةً إلى مقولات النظرية النقدية، وتركزت انتقاداتها لعملية الأمننة securitization من خلال مدارس فكرية ثلاث (كوبنهاجن، وباريس، وويلز) مطالبةً بالموضوعية في ممارسة تلك العملية.
- ولما رفعت الأمم المتحدة شعار "الأمن البشري" 1994 وجه فصيلٌ من حركة الدراسات الأمنية النقدية اهتمامه إلى المفهوم الجديد، ومنشئاً حركةً فرعيةً هي دراسات الأمن البشري النقدية Critical Human Security Scholarship و مبدياً اعتراضه على ما يتسم به مفهوم الأمن البشري من معياريةٍ مفرطة، ولا تاريخية تحول دون نقده، وما يتسم به من معانٍ فضفاضة تتسع على عملية تعيين التهديدات، وتصعب معها عملية إرساء السياسات الحاسمة.[25]

وهكذا طاف مفهوم الأمن وانتقل من دائرةٍ فلسفية إلى أخرى خلال ثلاثة قرون تقريباً، وتمددت دوائره المعرفية من العلوم الأمنية والعسكرية إلى العلوم الاجتماعية والإنسانية والعلوم الطبيعية والتطبيقية، كما يوضح الشكلان (1) و (2).



شكل رقم (1)

hالخريطة المعرفية للخلفيات الفلسفية لتعريفات الأمن المتعددة



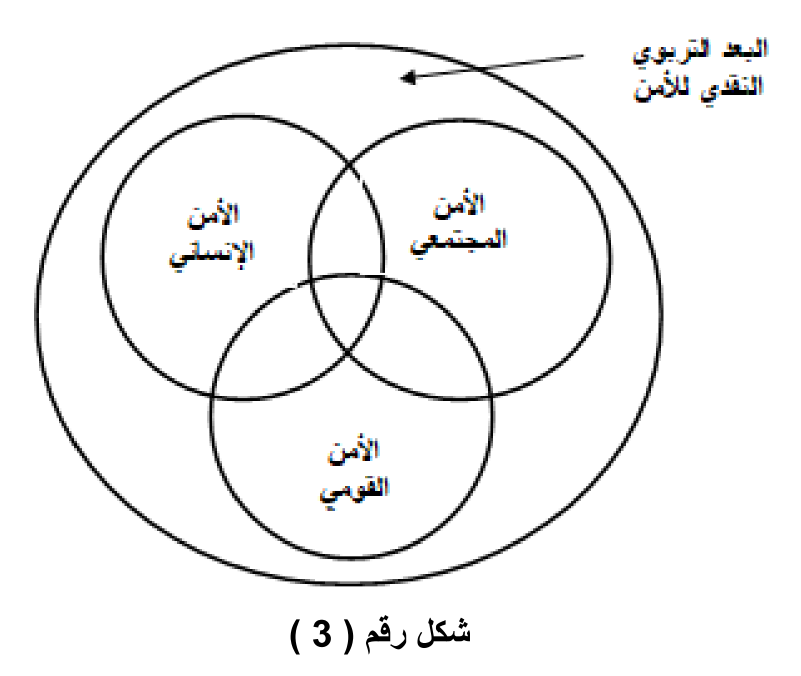
شكل (2)

الخريطة المعرفية لتعريفات الأمن المتعددة

وليحمل المفهوم مع كل مع كلٍ منها معنىً مختلفاً، بداية بالفلسفة الواقعية ومفهوم الأمن القومي للدولة، حيث يتمثل التهديد في جهةٍ معادية، ثم الفلسفة البرجماتية والاتجاه غير التقليدي في الأمن، حيث تتسع التهديدات لتشمل كافة الجهات والظواهر على تنوعها، والتي يجب التوقي من أخطارها وحل ما يكتنف ذلك من مشكلات، ثم خليط من الأفكار الوجودية والليبرالية ومفهوم الأمن البشري حيث يتمثل الهدف في صون وجود الإنسان وكرامته، ثم النظرية النقدية التي رفعت لواء الموضوعية في ممارسة الأمننة في نقدها للممارسات الواقعية، ولواء الإجرائية والتحديد في نقدها للممارسات غير التقليدية، وأخيراً رفعت لواء التاريخية والحسم في نقدها لممارسات الأمن الإنساني المغرقة في المعيارية اللاتاريخية.

ثم يأتي السؤال بشأن التناول الفلسفي التربوي لمفهوم الأمن والذي يتخذ، بالضرورة، من الإنسان مرجعية له، من حيث قيمه ومعارفه ومهاراته، لكنه أيضاً معنيُ بالبعد المجتمعي من حيث ثقافته وتماسكه وتجانسه، وفي المحصلة معنيُ بالإطار السياسي والتنظيمي للدولة من حيث منعته وديمقراطيته. إلخ

ولكن هل يعني ذلك أن يتم التوفيق بين اتجاهاتٍ فلسفية مختلفة من أجل إحداث التكامل بين المفاهيم الأمنية التي تعبر عنها كل منها؟



شكل رقم (3)

الخريطة المعرفية لدراسات البعد التربوي النقدي للأمن القومي

الإجابة كما يظهر الشكل (3) هي النفي، فقد عانت فلسفة التربية في المجتمع العربي على الدوام من ظاهرة " التوفيق بين المتناقضات Conciliation" إلى حد فقدان هوية فلسفة التربية بها، لذلك فإن الإطار النقدي الإنساني Critical Human Security Scholarship لهذا التناول التربوي لمفهوم الأمن بأبعاده المتعددة (أمن الدولة القومية، وأمن المجتمع، والأمن البشري لأفراد المجتمع) هو الإطار المعرفي والمنهجي الأنسب لدراسات فلسفة البعد التربوي النقدي لمفهوم الأمن، وتمثل أدبيات ذلك الاتجاه النظري موجهات ومنطلقات لتلك الدراسات.

وبشيء من التحديد يمكن لدراسات فلسفة التربية التي تتناول البعد الأمني أن تستند إلى والمبادئ التالية، وما يترتب عليها من أهدافٍ تربوية وسياساتٍ وخطابات:

- مبدأ الحق في المعرفة: فالظاهرة الأمنية ذات شقين فلسفيين: الأول أنطولوجي (وجودي) يتمثل في وقائع التهديد والخطر المحدق، والثاني إبستمولوجي (معرفي) يتمثل في إدراك تلك الوقائع ووصفها وتقييمها، وهو حقُ لكل مواطن وفقاً لمستوى إدراكه وتأهيله، ولا يجب أن يحتكر هذا الحق قلة من الأفراد بشكلٍ مطلق، بل يجب توسيع قاعدة المعرفة بالمخاطر والتهديدات، كما يجب ألا يحجب هذا الحق عن البعض بمزاعم غير موضوعية.
- مبدأ المسؤولية التضامنية: ويترتب على مبدأ إرساء الحق في المعرفة تأكيد المسؤولية التضامنية على كافة المتمتعين به، فامتلاك المعرفة بالمخاطر يرتب مسؤولية العمل على التوقي منها ومجابهتها كل وفقاً لحدود تأهيله ونطاق واجباته، وقبل ذلك المسؤولية الأخلاقية والقانونية المتصلة بنشرها وتداولها.
- مبدأ نسبية الحقيقة الأمنية: فيترتب على توسيع قاعدة المعرفة بالمخاطر، وتوسيع نطاق مسؤولية الأفراد تجاهها تعدد أوجه إدراكها وتوصيفها وتقييمها، ما قد يسبب تشوشاً لذلك الإدراك، بيد أن شفافية تداول تلك المعرفة ونقدها يضمنان تبلور قدر مناسب من الإدراك الجمعي المدقق لطبيعة المخاطر وحجمها. ما يؤكد نسبية الحقائق المدركة وتأريخيتها، وعدم تعاليها على النقد أو تشيؤها.
- مبدأ التحرر والانعتاق: ويترتب على نسبية الحقيقة الأمنية وخضوعها للنقد في سياقها التاريخي، أن تسقط عنها معياريتها المطلقة، فلا

تصبح قيداً على حرية التفكير والتعبير، ويسقط احتكار القلة لها بوصفهم وكلاء حصريين لممارسة الأمننة، ويتحرر الغالبية من سلطة الوكلاء (الفاعلين المؤمننيين) وخطابهم الموعز، كما يتحررون من الخوف والمخاطر المتوهمة.

ويمكن لدائرة فلسفة التربية أن تستوعب دراسات معمقة في العديد من الموضوعات وثيقة الصلة بمفهوم الأمن، والتي يجري السكوت عنها لدوافع مختلفة لعل من أهمها الاستحياء، أو النظرة الدونية لموضوعات فلسفة التربية مقارنة بالصورة الذهنية الشائعة عن الموضوعات الأمنية، ومن هذه الموضوعات:

- تحليل الأهداف التربوية العامة لنظام التعليم، وأهداف مراحله ونوعياته المختلفة، والوقوف على ما يشوبها من اضطراب وتناقض، وما يترتب على تبنيها من ارتباكٍ في فلسفة نظام التعليم وأهدافه.
- غياب الأطر الفكرية الظهيرة لجهود تطوير التعليم في إطار النزعة المناوئة للتنظير، والاحتفاء بالشق التكنولوجي والمستحدثات منطلقاً لهذا التطوير.
- تواري الجوانب القيمية والوجدانية وراء الجوانب المهارية والمعرفية التي تتصدر وثائق تطوير المناهج التعليمية وبرامج إعداد المعلمين وتنميتهم مهنياً.. وغيرها من الموضوعات.

2: 2 دائرة علم اجتماع التربية: الأمن التربوي مفهوم نقدي بالضرورة

يمكن القول بأن التناول التربوي للمفهوم في دائرة اجتماع التربية ذي توجهٍ نقدي بالضرورة، أولاً: لكون مفهوم الأمن أساساً يقوم على فكرة التحوط والاحتراز، وينتهج نهجا فاحصاً لكافة المتغيرات والمعطيات من منطلق الشك والارتياب والتفتيش في النوايا المضمرة، وثانياً: لكون مفهوم التربية يتضمن فكرة تداول وحيازة

وتوزيع المعرفة، والتي بدورها تمثل الوجه الاخر للقوة، ومن ثم فهي وثيقة الصلة بفكرة الأمن.

- فمعايير تداول وتوزيع المعرفة وحيازتها من قبل الشرائح والقوى على مستوى المجتمع الواحد، أو على مستوى علاقة المجتمعات ببعضها، هو الموضوع المحوري في فهم وتأويل المدرسة النقدية للظواهر التربوية وما يترتب عليها من وضعيات ومن بينها الوضعيات الأمنية .
- وكيفية تشييء التفاوت في حيازة المعرفة وتبريره بصورة تبدو موضوعية، بينما تعكس بصورةٍ ضمنية مقدار العنف الذي تمارسه الفئات والقوى الاجتماعية القوية على نظيراتها الأضعف، هو المبحث الرئيس للمدرسة النقدية في تناولها للظاهرة الأمنية في بعدها التربوي.
- وتحليل خطاب المعرفة/القوة الصادر عن مجتمع ما في مواجهة المجتمعات الأخرى على تنوع علاقته بها، بين تحالف ومهادنة وعداء .. إلخ، والمضامين التي يحويها، والآليات التي يستخدمها لحشد التأييد، وتهيئة الرأي العام الداخلي، هو من مباحث الاتجاه النقدي في اجتماع التربية.

ويفيد استعراض المبادئ الأساسية للنقدية في توجيه بحوث اجتماع التربية المتعلقة بالموضوعات الأمنية على النحو التالي:

فالنقدية لا تؤمن بالتشيؤ Reification الذي يضفيه النموذج التقليدي، أياً كان توجهه، على المعرفة الإنسانية، كما أنها ترفض التسليم المطلق بمبدأ " الرد إلى الواقع الراهن "،أو الإمبريقية البحثية في النموذج التقليدي الوضعي.

فقد اجتهدت المدرسة الواقعية السياسية في إرساء قواعد علمية تحكم الظواهر الأمنية على مستوى المجتمعات وعلى مستوى العلاقات الدولية وفقاً للنموذج البحثي الإمبريقي، وكأنما تلك الظواهر تخضع للقوانين الطبيعية، بينما هي في الحقيقة ظواهر صنعها الإنسان من خلال علاقات المهادنة والعداء والتحالف وغيرها، وتمثل الدوافع غير الموضوعية أكبر عوامل صنعها وتحريكها.

وخطورة هذا (التشيؤ) أن المعرفة تصبح سلاحاً ذو حدين، حيث يمكن استخدامها لتكريس أوضاع ظالمة من صنع الإنسان، أو إضفاء صفة العلمية والعقلانية على ممارسات وسلوكيات هي أبعد ما تكون عن العلم وعن العقل.

فاقتباس الإمبريقية من العلوم الطبيعية وإعمالها في العلوم الاجتماعية، ينطوي على مغالطة كبرى، وإغفال لما بين الواقع المادي الذي تتعامل معه العلوم الطبيعية، والواقع الاجتماعي الذي تتعامل معه العلوم الاجتماعية من اختلاف من حيث الطبيعة والتكوين، ولأن هذا الواقع قد يكون فاسداً، فلا تكفي عندئذ صحة المنهج لكي تكون النتائج صحيحة.

ويوصي (هوركهيامر) بأن يتضمن البحث الاجتماعي دائماً رؤية تاريخية تكشف عن حركية التطور والعوامل السلبية الكامنة في فترة تاريخية سابقة وكيف تم علاجها أو لم يتم ؟ ولمصلحة من ؟

فإذاً كان الواقعيون ينطلقون في دراستهم للأمن من أسئلة" **لماذا؟** "بحثا منهم عن أسباب بعض الأفعـــــال "كالسياسات الأمنية مثلا" والوقائع "لماذا السباق نحو التسلّح؟ لماذا تقوم الحروب؟"، فإنّ أسئلة" **كيف؟** "تسبق أسئلة" **لماذا** "في المقاربات النقدية للأمن "كيف يشكّل الفاعلون هوّياتهم ويعدّلونها؟ كيف يعرّفون مصالحهم في مجال الأمن؟ كيف يتشكّل التهديد؟"، فنقطة الانطلاق إذا بالنسبة للدّارسين النقديين للأمن هي البحث عن كيف يبنى التهديد ويعرّف؟ فعلى غرار الأمنيين الموسّعين، يرى هؤلاء أنّ الأمن ليس واقعًا موضوعيا كما في الطرح الواقعي، بل هو بناء اجتماعي يصنع عبر عمليّة خطابيّة لغويّة، وعليه، إذا كانت السياسات الأمنيّة نتيجة لخيارات سياسيّة وتدابير اجتماعية من طبيعة عارضة وغير ثابتة، فهذا معناه أنّنا يمكن أن نغيّرها، فالأمن كما يقول(كين بوث) ليس ذاتيا ولا موضوعيا "الأمن هو ما نفعله... إنّه ظاهرة تنشأ تلقائياً، تقدّم مختلف الخطابات حول سياسات وآراء وخطابات مختلفة حول الأمن" ، هذا أنّ التغيّر في هوية الفاعلين يؤثّر على المصالح، وهو ما يؤثر على سياسات الأمن القومي/الوطني [26]

أن النقدية تهتم بالنقد الذاتي والتفكير الجدلي والتسليم بالمتناقضات وتفاعلها بشكلٍ متبادل التأثير، لإعادة صياغة البناء النظري مرة أخرى، بهدف التحرر والانعتاق من تلك التصورات الجامدة التي تزعم الشمول.

فالطبيعة الاشتقاقية لمفهوم الأمن ذو المضامين السياسية تساعد على استكشاف ما دعاه(بوث) " **بحقائق الأمن** " من خلال اعتبار الأمن" **قيمة جوهرية** "يعمل على تحرير الناس إلى درجة معينة من التهديدات التي تواجه

وجودهم الإنساني، فعلى عكس الادعاء (الواقعي الجديد) الذي يفترض ربط الأمن بالبقاء، إذا تمكنت الدولة من البقاء يمكنها أن تسعى لتحقيق أهداف أخرى كالطمأنينة، والربح أو القوة، يدعي(**بوث**) بأن الأمن كمفهوم نسبي يمكن أن يفهم بصورة ذاتية وغير ذاتية، بين الذين يشعرون بالأمان، ولكنهم في الواقع ليسوا كذلك، لعدم إدراكهم للتهديدات المحيطة بهم (شعور زائف بالأمن)، ومن يشعرون بالأمن لإدراكهم للتهديدات والأخطار التي هي في الواقع ليست موجودة (شعور زائف بانعدام الأمن).

لذا يجب البحث عن الأمن من خلال السياسات الانعتاقية التي تساعد على تجاوز الأفراد أو الجماعات للقمع العارض والبنيوي كالحرب أو الفقر، فالانعتاق كخطاب للسياسة "يسعى إلى حماية الأفراد من القيود التي تحدهم من تنفيذ ما اختاروه بحرية، بالتوافق مع حرية الآخرين، انه يوفر إطار ثلاثي للسياسة: كمرسى فلسفي للمعرفة، ونظرية لتطور المجتمع، وممارسة لمقاومة الظلم.[27]

من هذا المنطلق يقدم النقديون مفهوم" **الانعتاق** Emancipation "الذي يمثل قلب النظرية النقدية للأمن كمرادف لمفهوم الأمن؛ حيث إن "الأمن يعني غياب التهديد، والانعتاق هو تحرير الناس" أفراداً وجماعات" من القيود التي تمنعهم من القيام بما يختارونه بحرية، والتي من أهمها التهديد بالحرب، بالإضافة الى الفقر، وسوء التعليم، والاضطهاد السياسي: فالأمن والانعتاق وجهان لعملة واحدة، الانعتاق ينتج الأمن الحقيقي وليس القوة أو النظام".

<u>أن الفئات الاجتماعية الأقوى هي التي تتولى توزيع المعرفة الأمنية وتقويمها</u>

فالنقديون حريصون على مساندة الفئات الاجتماعية الضعيفة، ومعنيون بما يتم داخل المؤسسات التربوية من عمليات غير محايدة، من وجهة نظرهم، لتوزيع المعرفة، وفي هذا تطبيق للمبدأ الأول الذي نراه حجر الأساس في المقاربة التربوية الفلسفية لمفهوم "الأمن"، ألا وهو مبدأ "الحق في المعرفة الأمنية".

فلطالما كانت الدوائر المعنية بدراسة الظواهر الأمنية وتأطيرها معرفياً، دوائر ضيقة تقتصر على الخواص من النخب ذات الخلفيات الأمنية والعسكرية، لدواعٍ ومعايير تضعها تلك النخب ذاتها، ولطالما احتفظت تلك النخب لنفسها بحق تقييم المعلومات وتصنيفها والسماح بتداولها، بينما تقع مسؤولية تلك المفاضلات والتقييمات والسياسات من حيث الاضطلاع بالواجبات والمهام التنفيذية، ومن حيث تبعاتها ونتائجها، على كاهل الغالبية من فئات المجتمع التي لم تكن مشاركة فيها أو على إحاطة بها، وهو ما ينقلنا مباشرة إلى المبدأ الثاني وهو مبدأ "المسؤولية التضامنية".

<u>أن المعرفة الأمنية مجرد بنى اجتماعية / تاريخية.</u>

وفي هذه المقولة يعود (يونج F.D.Young) من مجال اجتماع التربية إلى الفلسفة، وعلى وجه التحديد إلى " نظرية المعرفة "، ويقدم تصوراً اعتبره كثير من النقاد تصوراً متطرفاً ومغالياً حول طبيعة المعرفة، فيقرر أنها سياسية بالأساس، دون استثناء، فجميع المعارف عنده تخضع لاعتبارات المجتمع والظرف التاريخي، حتى المعارف في العلوم الطبيعية

ومقولة (يونج)هذه ليست جديدة تماماً، لأنها ترتبط بفكرة" الوعي" التي طرحها (كانط) ومن بعده (هيجل) ، ثم (كارل مانهايم) ، ولكن

بصيغ مختلفة، فالوجود كما هو كائن خارج عقولنا حقيقة مطلقة، ولكن تصورات كل منا لهذا الوجود ووعينا به لا تعدو مجرد معرفة نسبية، أو (معارف نسبية) على وجه الدقة، بحيث تختلف المعرفة لدى كل فرد وكل مجتمع تبعاً لنسبية وضعه الاجتماعي، والظرف التاريخي الذي يمر به ويعيشه، وبالتالي تتأثر تلك المعرفة بأيديولوجية " الذات العارفة "، وتفقد صفتها اليقينية المطلقة.

ويؤكد تلك المقولة المبدأ الثالث سالف الذكر "مبدأ نسبية الحقيقة الأمنية"، وهو أيضاً أحد أوجه النقد التي وجهتها مدرسة أبيريستويث لمفهوم "الأمن الإنساني" بتوجهه المعياري المغرق في الحياد.

وكمثال على ذلك؛ تعرضت المناهج الدراسية في مصر بعد توقيع اتفاقية السلام 1979 لمراجعة شاملة بهدف تنقيتها من المضامين التي تحض على الكراهية، وظلت كثير من الموضوعات تناقض بعضها منطقياً بسبب عمليات المونتاج والتحرير تلك، ما أوجد أجيالاً عديدة ترتبك في إدراكها ماهية العلاقة مع الكيان الإسرائيلي وما إذا كان مصدراً من مصادر التهديد من عدمه.

تتطابق مقولات علم اجتماع التربية النقدي، إذن، مع توجهات المنحى النقدي في الدراسات الأمنية بمدارسه الثلاث، ومبادئه الأساسية، ما يجعل من السياق متهيئا لدراسة موضوعات البحث الساخنة مثل:

- الآثار الأمنية لمعايير توزيع المعرفة وحيازتها وتداولها من خلال التعليم على السلام الاجتماعي بين الشرائح الاجتماعية

- الآثار الأمنية لعمليات تشييء التفاوت الاجتماعي وإهدار تكافؤ الفرص التعليمية ودعاوى ترشيد مجانية التعليم ..
- تحليل الخطاب الرسمي في التعليم والكشف عما يضمره من قناعات حول أمننة قضايا التعليم.. وغيرها

3:2 دائرة تحليل السياسات التربوية وآثارها الأمنية

ولا يقتصر التناول التربوي النقدي لمفهوم الأمن على دائرة اجتماع التربية من حيث تأويل الظواهر التعليمية المؤثرة على التماسك الاجتماعي والعدالة الاجتماعية، وعلى دائرة دراسات التحليل النقدي للخطاب، بل يمتد إلى دائرة تحليل السياسات والتشريعات التربوية، ودراسة الآثار المترتبة عليها فيما يتصل بالسلام الاجتماعي والانتماء الوطني، وكيف تعكس المداخل المعتمدة لصنع وارساء تلك السياسات والتشريعات حالة الحياة السياسية ومؤشرات الديمقراطية في تكويناتها و ممارساتها، وما اذا كانت عاملاً من عوامل الاستقرار والتقدم، أو معولاً للهدم وتأجيج الصراعات والتناقضات البنيوية الموجودة في تلك المجتمعات.

وبالطبع، يتوقف الأمر على ما يمتلكه المجتمع من وعيٍ بخطورة السياسات التعليمية وتأثيرها على تحقق مفهوم الأمن، فعلى سبيل المثال: تناولت دراسة أمريكية بعنوان "استكشاف الآثار غير المباشرة: أدلة من إصلاح التعليم الناجم عن التهديد" بقلم (جوشوا بليبيرج)، طالب دكتوراه في كلية بيبودي بجامعة فاندربيلت، الروابط بين الأحداث ذات الآثار الكبيرة على الأمن القومي، مثل الحرب العالمية الثانية، وهجمات 11 سبتمبر الإرهابية، وبين النشاط اللاحق في صنع سياسات التعليم الفيدرالي، مثل سياسة مراجعة مناهج التعليم الأمريكية عقب إطلاق مركبة

الفضاء الروسية "سبوتنك" 1957، وإقرار قانون التعليم الفيدرالي الأصلي في عام 1965 في خضم الحرب الباردة.. وغيرها.

وتواصل الدراسة: "تشير النتائج هنا إلى أن الكونجرس لا ينظر إلى قضايا التعليم إلا بعد الصدمة الناجمة عن صراع أجنبي جديد"، و "إن المزاج العام الذي يتسبب في هذا الانتشار يضع قضايا التعليم في سياق الاستجابة للصراع الجديد، وهذا بدوره يمكن أن يدفع منفذي السياسات إلى تبني عقلية الطوارئ حيث تكون إصلاحات التعليم جزءًا من الاستجابة للأزمة الأكبر، وإن عقلية الطوارئ لا تترك سوى القليل من الوقت للنظر في المشاكل المنهجية في أنظمة التعليم. (28)

وفي الاتجاه عينه، يحذر فريق العمل الذي قام بإعداد التقرير المستقل حول "الإصلاح التعليمي والأمن القومي" الأمريكي، من أن "الفشل التعليمي يعرض الرخاء الاقتصادي المستقبلي للولايات المتحدة، ومكانتها العالمية، وسلامتها البدنية للخطر"، ويقول فريق العمل إن البلاد "لن تكون قادرة على مواكبة التقدم العالمي – ناهيك عن الريادة – ما لم تتحرك لإصلاح المشكلات التي سمحت لها بالتفاقم لفترة طويلة جدًا".

وقد تصدر التقرير تلك العبارة: " إن فشل الولايات المتحدة في تعليم طلابها يتركهم غير مستعدين للمنافسة ويهدد قدرة البلاد على الازدهار في الاقتصاد العالمي والحفاظ على دورها القيادي، هذا ما توصل إليه تقرير جديد لفريق عمل مستقل برعاية مجلس العلاقات الخارجية حول التعليم في الولايات المتحدة. الإصلاح والأمن الوطني.

وقياساً على المعايير العالمية، فإن عدداً كبيراً جداً من المدارس الأميركية تفشل في تعليم الطلاب المهارات والمعرفة الأكاديمية التي يحتاجون إليها للمنافسة

والنجاح. ويهمل الكثيرون أيضًا تدريس التربية المدنية، وهي المادة اللاصقة التي تربط مجتمعنا ببعضه البعض.

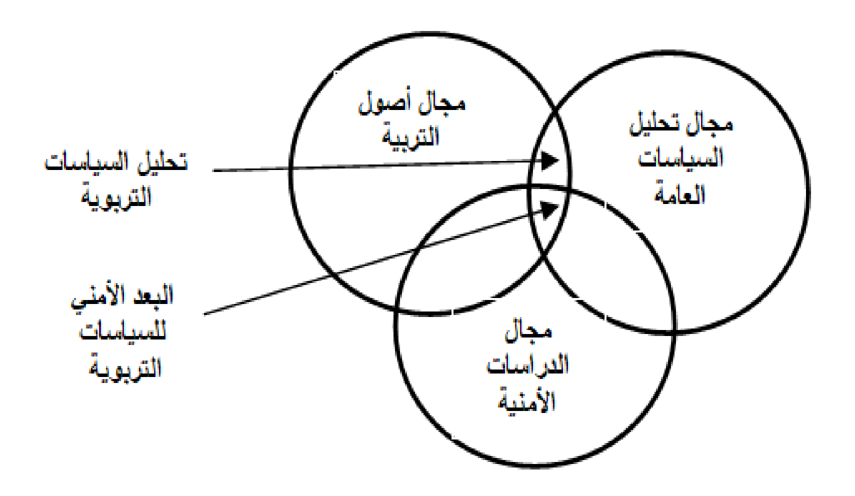
ويؤكد التقرير أن هذا الفشل وعواقبه ليس نظريا؛ إنها حقيقية ولها بالفعل تأثير ملحوظ على الطلاب الأفراد، ولا سيما الطلاب الأكثر احتياجًا الذين يعتبر التعليم بالنسبة لهم "التدخل" الوحيد القادر على وضعهم على المسار الصحيح نحو حياة أفضل، وكذلك على القدرة التنافسية للولايات المتحدة واستعدادها ومستقبلها.. باختصار، يؤثر فشل أميركا في التعليم على أمنها القومي. [29]

فإذا كان هذا هو مستوى القلق بشأن تأثير السياسات والإصلاحات التعليمية على الأمن القومي الأمريكي، وهو مجتمع يحظى فيه المفهوم الكلاسيكي للأمن القومي بقبولٍ واسعٍ لدى دوائر السياسة والرأي العام، فإن تعيين موضوع "السياسات التعليمية والأمن البشري النقدي" على خريطة البحث التربوي في مجتمعاتنا التي تتبنى طبعة قديمة مسطحة من المفهوم يعد مهمةً عسيرة.

فمجال تحليل السياسات والتشريعات التربوية يفتقر في مجتمعاتنا إلى الأطر المعرفية والمنهجية المنضبطة، وتتم ممارسة البحث في موضوعاته بغير الأدوات المنهجية والمنطلقات النظرية الأصلية للعلوم السياسية والقانونية المتخصصة، ناهيك عن غياب المقاربة النقدية المنهجية، خاصة مع النظرة التربوية المحافظة إلى عملية إرساء السياسات بوصفها من أعمال السيادة للدولة الحديثة،[30] ومن ثم فإن الولوج إلى مجال الدراسات الأمنية من زاوية تحليل السياسات والتشريعات التربوية يقتضي التعمق في أدبياته واتجاهاته النظرية، وتحديد التوجه النظري الأنسب لتحقيق أهدافه، وهو ما أكدت عليه الفقرات السابقة.

وجدير بالذكر أن ببليوجرافيا الدراسات التربوية المعنية بموضوع السياسات التربوية وأبعادها وتأثيراتها على الأمن القومي، ظلت تراوح عدداً محدوداً من الزوايا خلال العقود الأخيرة لعل من أهمها: " المعونة الأجنبية ومشروعات تطوير التعليم"، و"تحليل مضمون المناهج التعليمية في ضوء الاعتبارات والتحولات السياسية"، و"اتجاهات تدويل التعليم"، و "تنامي حجم التعليم الأجنبي"، لكنها بشكلٍ عام لم تتعمق كثيراً في دراسة آليات صنع وإرساء السياسات العامة وعلاقتها بتوجهات النظام السياسي في مفهومه للأمن القومي.

وقد ساهمت ظاهرة التمدد المعرفي لمفهوم الأمن، كما ذكرنا، في التحول عن مستوى "السياسات العليا Supreme policies" التي رافقت المفهوم التقليدي للأمن القومي، إلى مستوى السياسات العامة Public policies " التي رافقت الاتجاه غير التقليدي في الدراسات الأمنية Non–Traditional Security Studies ما يفتح الطريق أمام دراسات تحليل السياسات التربوية لمقاربة الموضوعات التي تقع عند تقاطع الدائرتين كما يوضح الشكل رقم (4)



شكل (4)

الخريطة المعرفية لدراسات تحليل السياسات التربوية والأمن القومي

ولا شك أن في مقولات مدرسة باريس وتركيزها عل السياسات الحكومية أكثر من تركيزها على الخطاب المؤمنن، ما يفتح الباب واسعاً أمام دراسة المزيد من موضوعات السياسة التعليمية والتشريعات وعلاقتها بإرساء مفاهيم الأمن على تنوعها، خاصة من المنظور النقدي، حيث الكشف عن:

- آليات صنع وإرساء السياسات التربوية وانعكاساتها على الأمن القومي.[1]
- توازنات القوى بين النظام السياسي الحاكم والقوى الاجتماعية والسياسية وانعكاساتها على سياسات التعليم.
- توجهات السياسة التعليمية في مجال العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص .. وغيرها من الموضوعات.

4:2 دائرة اقتصاديات التعليم وتمويله

كما يمتد التناول التربوي النقدي للظاهرة الأمنية إلى دائرة اقتصاديات التعليم وتمويله والإنفاق عليه، ليس فقط ما يتصل بفنيات حساب المؤشرات الاقتصادية للفرص التعليمية، بل ما يتصل بأولويات تمويل تلك الفرص والمفاضلة بينها، وباستدامة ذلك التمويل وعدالة توزيعه، والآثار الاجتماعية والسياسية المترتبة عليه، وعلاقته بتقوية الميزات النسبية والتنافسية لنظام التعليم الوطني في مواجهة عوامل المنافسة والتهديد الداخلية والخارجية والفرص السانحة .

---

[1] تجدر الإشارة إلى دراسة فريدة تناولت تلك العلاقة هي دراسة :

عائشة محمد أحمد الجميل (2010) الأبعاد السياسية لعملية تطوير التعليم الأساسي في مصر وانعكاساتها على الأمن القومي المصري، مؤسسة صوت القلم العربي، القاهرة.

وتعد مقارنة ميزانيات التعليم مع ميزانيات الدفاع في الدول المتقدمة والدول النامية، أحد المؤشرات الأثيرة لدى المحللين للدلالة على مدى اقتناع النظم السياسية الحاكمة بأهمية التعليم ضمن عناصر مفهومه عن الأمن القومي، لأنها بوضوح شديد تعكس التحول من مستوى التنظير إلى السياسة التنفيذية.

وقد أكدت منظمة اليونسكو على ذلك بوضوح في وثائقها المرجعية حيث عرفت تمويل التعليم بأنه "عملية صنع القرار السياسي والاجتماعي التي يتم من خلالها جمع الإيرادات العامة والموارد الأخرى وتخصيصها لتمويل التعليم وفرص التعلم مدى الحياة، وهي تعنى بترجمة الرؤى والأهداف العامة والحكومية للتعليم والتعلم مدى الحياة إلى مصادر تمويل ومبالغ وطرق تمويل المدارس والمؤسسات التعليمية.

.. علاوة على ذلك، فإن توزيع هذه الموارد على مناطق جغرافية مختلفة أو مجموعات سكانية أو مجموعات محددة يؤثر تأثيرًا عميقًا على تكافؤ الفرص التعليمية.. والاستثمار العام في التعليم مهم لعدة أسباب: فالتعليم هو منفعة عالمية مشتركة؛ ولها فوائد مباشرة وغير مباشرة للأفراد وأسرهم واقتصاداتهم ومجتمعاتهم وكوكب الأرض.. ويرتبط التعليم والتعلم بحقوق الإنسان والحريات الأخرى، ومن خلال النهج القائم على حقوق الإنسان، يقع على عاتق الدول واجب ومسؤولية ضمان إعمال الحق في التعليم .. ولسوء الحظ، تواجه العديد من البلدان فجوات تمويلية يمكن أن تؤثر على جيل كامل من الأطفال والشباب والكبار.[31]

ولاقتناعها بخطورة عنصر تمويل التعليم على الأمن الإنساني، أرست اليونسكو بتعاونها مع مجموعة البنك الدولي آلية متابعة سنوية هي " التقرير السنوي لرصد تمويل التعليم Education Finance Watch ، حيث أكد التقرير في إصدار

2021 أنه "لتحقيق أهداف التعليم الوطنية والدولية، ستحتاج العديد من البلدان إلى زيادة الاستثمار في نظمها التعليمية. خلال العقد الماضي، زاد الإنفاق الحكومي على التعليم بشكل مطرد، لكن جائحة كوفيد–19 أثرت على المالية العامة بشكل كبير، وتدهورت آفاق الحفاظ على هذه الزيادات. لكن التحدي الذي يواجه تمويل التعليم لا يتعلق فقط بتعبئة الموارد ولكن أيضا بتحسين فعالية التمويل. لسوء الحظ ، ارتبطت الزيادات الأخيرة في الإنفاق على التعليم العام بتحسينات صغيرة نسبيا في نتائج التعليم.

ويؤكد التقرير أنه على الرغم من تحسن فرص الحصول على التعليم، فإن 53٪ من الأطفال في سن العاشرة في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل غير قادرين على قراءة وفهم نص قصير مناسب للعمر (البنك الدولي 2019)، وستكون معالجة أوجه القصور الكبيرة في الإنفاق وعدم المساواة الشائعة في العديد من النظم التعليمية أمرا حيويا من أجل تحسين استخدام الموارد وتعزيز الصلة بين الإنفاق ونتائج التعليم.[32]

وبالرغم من ذلك الاهتمام الأممي والدولي بموضوع تمويل التعليم، وبالرغم من تحصين ذلك بالنصوص الدستورية، يواجه التعليم في الحالة المصرية قصوراً صارخاً في تمويله والإنفاق عليه؛ فهو يتراجع عبر السنوات من حيث النسبة المئوية من الناتج الإجمالي بالرغم من تزايد الرقم المطلق، علاوة على عدم عدالة توزيعه سواء على القطاعات والنوعيات أو على المراحل أو بين الريف والحضر، بالإضافة إلى تراجع التعليم وباقي القطاعات الخدمية على سلم الأولويات تحت ضغط الدين الخارجي وفوائده، وتحميل موازنة التعليم بنوداً اخرى تنتمي لقطاعات غير تعليمية لكي تبدو مخصصات التعليم في حدود الالتزام الدستوري.. [33]

ووجه التهديد للأمن القومي جراء تلك الاختلالات الداخلية أنها تسبب على المدى البعيد في اتساع فجوات العدالة التعليمية، وتؤجج الصراعات الاجتماعية المكتومة، بينما تؤدى الاختلالات القطاعية بين التعليم وغيره إلى إضعاف رأس المال البشري والخصم من الرصيد الحضاري وما يسمى بـ"القوة الناعمة"، وهو ما بات أحد دلائل تعرض مصر منذ زمن ليس بالقريب إلى ألوان متعددة من حروب الجيل الرابع.

ويظل مجال دراسة اقتصاديات التعليم من منظور نقدي واحداً من أكثر مجالات الدراسات الأمنية قابلية للتأثير في الرأي العام ودوائر القرار بسبب الصورة المباشرة التي تعكسها البيانات الإحصائية والمؤشرات، شريطة توافر تلك البيانات الموثوقة والمحدثة، وتوافر الإرادة السياسية في الاستماع إليها والاستفادة منها، وهي إشكالية إضافية لا تقل في خطورتها على الأمن القومي عن ما يعانيه موضوع تلك الدراسات من اختلالات هيكلية مزمنة.

خاتمة

وبعد، فليست مهمة التأصيل المعرفي لدراسات أصول التربية في موضوعات الأمن القومي عسيرة، لأنها موضوعات مطروقة بالفعل، وتحظى باهتمام الباحثين منذ عقود، لكن وجه الصعوبة يتمثل في التمكن من ناصية المنهجية المستخدمة، والتي تنطلق بدورها من خلفيات واتجاهات فكرية متعددة، ودوائر معرفية رصينة لها بنيتها التي تراكمت عبر مراحل تاريخية طويلة.

وواجب التربويين المتخصصين المهتمين بالولوج إلى تلك الموضوعات أن يلموا بتلك الخلفيات والاتجاهات النظرية، ويلتزموا بمنهجياتها، إن أرادوا لدائرة الدراسات التربوية أن تصبح رقماً لا يمكن تجاهله في معادلة الأمن القومي، وأن يصبح التعليم بعداً معتبراً من أبعاد المفهوم غير التقليدي الآخذ في التمدد والاتساع.

والأمل أن تترجم اهتمامات التربويين البحثية في هذا المجال إلى رصيدٍ رصينٍ من المعرفة الأكاديمية المتخصصة، وأن تمثل موضوعاته ومباحثه محتوىً قيماً تحفل به برامج الدراسات العليا والتنمية المهنية في كليات التربية، توسيعاً لقاعدة المسؤولية المجتمعية عن تحقيق هذا المفهوم عوضاً عن تضييقها واقتصارها على بعض النخب دون غيرها.

مراجع الدراسة الأولى

1) Matthew Sussex, Michael Clarke and Rory Medcalf (2017), “National security: between theory and practice”, AUSTRALIAN Journal of International Affairs, 2017VOL. 71, NO. 5, 474–478

2) Muhammad Azfar Anwar, Zhou Rongting, Wang Dong & Fahad Asmi (2018), “Mapping the knowledge of national security in 21st century a bibliometric study”, Cogent Social Sciences, 4:1, 1542944

* قامت الدراسة المشار إليها بإجراء التحليل الببليومتري للمقالات البحثية حول الأمن القومي من 2000 إلى 2017. يضم التحليل 54572 مرجعًا استشهد بها 5827 مؤلفًا من 817 مجلة ظهر فيها مصطلح الأمن القومي.

3) Nation-state | Definition, Characteristics, & Politics | Britannica

4) Kim R. Holmes (2014), “What is National Security?”, The Heritage Foundation, military strength topical essays, Oct 7,p.1

5) Ibid,p.2

٦) لمزيد من التفاصيل والتحليل لمفهوم "الأمن البشري يمكن الرجوع إلى:

- United Nations Development Program (1994): Human Development Report
- Tadjbakhsh, Shahrbanou & Chenoy, Anuradha M(2006), Human Security: Concepts and Implications, London: Routledge
-

٧) لمزيد من الاطلاع على تلك الإشكاليات التنفيذية يمكن مراجعة الموقع الإلكتروني لوحدة الأمن البشري بالأمم المتحدة

- UNITED NATIONS, (2004), **Human Security Unit – The Human Security Unit**

8) Human security - Wikipedia

9) Newman, Edward (2010). "Critical Human Security Studies." Review of International Studies, 77–94.

10) Kim R. Holmes (2014), "What is National Security?" Op. cit, P.19, 22

11) https://en.wikipedia.org/wiki/National_security

12) *David Gee (2016) "Rethinking Security: A discussion paper", Ammerdown Group,73-74*

١٣)*عادل عنتر علي (2022)* نظريات الأمننة في مجال العلاقات الدولية : من مدرسة كوبنهاجن ونحو نظرية اتصالية مقترحة لدراسة الأمننة، مجلة كلية السياسة والاقتصاد، جامعة بني سويف، العدد 14، مجلد 15، ص 570

١٤)نفس المرجع، صص 576–577

١٥)نفس المرجع ، ص 579

١٦)سيد أحمد جوجيلي (2018) "فهم الأمننة، مقاربة نقدية للدراسات الأمنية"، شؤون المتوسط، صص 71–86 (PDF) فهم الأمننة: مقاربة نقدية للدراسات الأمنية (researchgate.net)

١٧)عادل عنتر (2022) نظريات الأمننة، مرجع سابق ، صص 581 –583

١٨)نفس المرجع، صص584–586

19) Booth, Ken (1991) ‘Security and Emancipation’, Review of International Studies, 17:4, pp. 313–326; 316

٢٠)محمد العربي (2015) "نظرية الأمننة وتصاعد الجدل حول التوسع في مفهوم الأمن",
مفاهيم المستقبل(ملحق شهري بدورية "اتجاهات الأحداث")، مركز المستقبل للبحاث والدراسات المتقدمة، العدد 8، مارس 2015

٢١)راجع مفهوم الطابع القومي للشخصية في:
National psychology - Wikipedia

22) Aleksandra Dimitrovska (2018),Implementing operational psychology in the National Security system, Introduction to the ethical issues , Paper presented to: Conference: 9th International Scientific Conference, SECURITY SYSTEM REFORMS AS A PRECONDITION FOR EURO-ATLANTIC INTEGRATIONS, At: Ohrid, Republic of Macedonia, Volume: Proceedings, 2: 170-80

23) Veronica Hopner, Darrin Hodgetts, Stuart Carr, Rhys Ball, Nick Nelson, and Kerry Chamberlain (2020), EDITORIAL, Introduction to the Special Section on the Psychology of Security, International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation, Vol. 9, No. 1, 1–4

٢٤)مالك عوني (2011) رهان الثورات، تصاعد مشكلات الأمن غير التقليدي في المنطقة العربية، ملحق "تحولات استراتيجية على خريطة السياسة الدولية"، مجلة السياسة الدولية، عدد أكتوبر، ص 5

25) Newman, Edward (2010). “Critical Human Security Studies, Op.cit, pp.91-94

٢٦) صباح بالة (2020) النظرية النقدية في تفسير الدراسات الأمنية، الموسوعة السياسية (political-encyclopedia.org)

٢٧) نفس المرجع ، نقلا عن:

- Booth, Ken (1991) ‘Security and Emancipation’, Op.cit, 317

28) Joshua Bleiberg(2019),An exploration of spillover effects: evidence from threat-induced education reform, Journal of Education Policy, vol. 36,No 5,pp. 643-670

An exploration of spillover effects: evidence from threat-induced education reform: Journal of Education Policy: Vol 36, No 5 (tandfonline.com)

29) Independent Task Force Report No. 68 Joel I. Klein and Condoleezza Rice, Chairs Julia Levy, Project Director U.S. Education Reform and National Security

U.S. Education Reform and National Security | Council on Foreign Relations (cfr.org)

30) محمد عبد الخالق مدبولي (2023) "تحليل السياسات والتشريعات التربوية"، ص 15

https://archive.org/details/analysis_of_educational_policies

نقلاً عن:

- Lesley Vidovich (2001), A Conceptual Framework for Analysis of Education Policy and Practices Paper proposed for presentation at the Australian Association for Research in Education, Fremantle December , 2001.P. 11

31) Financing education | UNESCO

32) مجموعة البنك الدولي بالتعاون مع اليونسكو (2021) " تقرير رصد تمويل التعليم"، مقدمة التقرير (النسخة العربية) World Bank Document

33) المبادرة المصرية للحقوق الشخصية (2021)، عشر حقائق عن الإنفاق على التعليم في مصر

shr_hqyq_n_lnfq_l_ltlym_fy_msr_.pdf (eipr.org)

الدراسة الثانية

رؤية مستقبلية لدور التربية في مواجهة تحديات الأمن القومي المصري

أ.د مديحة فخري محمود

الدراسة الثانية

رؤية مستقبلية لدور التربية في مواجهة تحديات الأمن القومي المصري

أ.د مديحة فخري محمود

مقدمة

الأمن حاجة إنسانية فطرية وهو يمثل أحد الركائز الأساسية لقيام الدول والمجتمعات واستمراراها؛ لذا يحتل مكانة بارزة لدى الافراد في المجتمعات المعاصرة نظرًا لاتصاله المباشر بالحياة اليومية، وبما يوفره من طمأنينة في النفس وسلامة في التصرف والتعامل. لذلك عاشت الأمم عبر العصور ساعية للبحث عن أمنها وطمأنينتها، وكان الأمن ملازمًا لحياتها وهدفا تسعى دائما لتحقيقه.

والأمن القومي من المصطلحات التي راج استعمالها في الخطاب السياسي والفكري والإعلامي المتداول على كافة المستويات، فلا تخلو الصحافة المكتوبة أو المسموعة أو المرئية يومياً من الإشارة إليه. ورغم ترابطه مع غيره من المصطلحات الشائعة يبقى مصطلح الأمن محتلاً صدارة وأهمية خاصة؛ كونه يرتبط بالعديد من القضايا الحيوية الأخرى مثل التخطيط والإرهاب وغيرها من المصطلحات الهامة.

إن الأمن هو أحد أسباب الحضارة الإنسانية؛ فالحضارة تبدأ حيث ينتهي الاضطراب والقلق لأنه إذا ما أمن الإنسان من الخوف تحررت في نفسه دوافع

التطلع وعوامل الإبداع والإنشاء وبعدئذ لا تنفك الحوافز الطبيعية تستنهضه للمضي في طريقه إلى فهم الحياة وازدهارها. [1]

ولذلك تحاول كل دولة صياغة مفهومها واستراتيجيتها للأمن القومي وفق ما تعتبره مجالها أو حقلها الحيوي . الأمني في الدائرة المحيطة التي تملك قدرات التأثير فيها، أو التي يمكن أن يصدر عنها تهديداً لمصالحها أو لوجودها. وقد ارتبط الأمن القومي بخصائص النظام الدولي ومقوماته، كما زاد الاهتمام به نتيجة تزايد ظاهرة العنف سواء على المستوى الدولي أو المحلي.

ولما كانت التربية قوة ضابطة لسلوكيات الأفراد وأداة مهمة لضمان وجود المجتمع واستمراراه والحفاظ على مقوماته الثقافية وتحقيق تكيف الفرد مع البيئة التي يعيش فيها، كما أنها من أهم أدوات الضبط الاجتماعي ووسيلة مهمة لمساعدة الأفراد في عدم الخروج عن المعايير والقيم السائدة التي وضعها المجتمع. وهي لا تقوم بوظيفة تعليمية فقط وإنما بوظيفة اجتماعية واقتصادية وفكرية وثقافية، وهي المحضن الرئيس الذي تتشكل من خلاله هوية أفراد المجتمع ومهاراتهم وخبراتهم، من هنا يأتي الاهتمام بتطوير العلاقة بين التربية وباقي مؤسسات المجتمع ومن بينها المؤسسات الأمنية.

ويعد اهتمام التربية بقضايا الأمن القومي الشامل مسألة حتمية وضرورية؛ ذلك لأن التعليم باعتباره أداة مهمة من أدوات الاستثمار والإنتاج تسهم في تحقيق حاجات المتعلم ومنها الأمن بكافة مستوياته كالمستوى السياسي والاقتصادي والديني والصحي، والبيئي، والقانوني، وغيرها. وبالتالي يكون التعليم في حد ذاته إحدى قضايا الأمن؛ ذلك لأنه يرتبط بإعداد المتعلم عقليا وجسميا ووجدانيا، كما أن المتعلم ذاته هو محور المنهج ووسيلة تحقيقه بكافة أبعاده وأشكاله، فضلا عن أنه الهدف

الأساسي من الأمن. من هنا يمكن القول إن الاهتمام بالأمن توجه حديث للتربية الهدف منه توعية المتعلمين بالقضايا المرتبطة به؛ خاصة في ظل المخاطر الأمنية المحيطة؛ حيث إن التصدي لتلك المخاطر يتوجب تنمية الوعي الذي يؤدي لتكوين اتجاه إيجابي يترجم إلى سلوك يكتسب من خلال القدرة على التعامل مع هذه المخاطر بأنواعها المختلفة.

النشأة والمفهوم

كان قيام الدراسات المهتمة بالأمن القومي متوافقاً مع ظروف عالمية سياسية وعسكرية جديدة أعقبت الحرب العالمية الثانية والتوازنات والتكتلات والمحاور التي نتجت عن الحرب بين القوى الدولية، بالإضافة إلى الانتشار الكثيف للأسلحة والتطور النوعي الذي شهدته هذه الأخيرة، والذي أدى إلى تعديلات في النظام الدفاعي العالمي وثابته التقليدية الموروثة وفرض رؤية جديدة للأمن وتحديداً جديداً للمجال الأمني للدول. وقد تضمن هذا المفهوم في نشأته الغربية الأمريكية أهدافا سياسية؛ حيث برز كمحور للسياسات الخارجية للدول العظمى في فترة الحرب الباردة والاستقطاب الدولي. وعلى الرغم من أن مصطلح الأمن القومي قد شاع بعد الحرب العالمية الثانية، إلا أن جذوره تعود إلى القرن السابع عشر، وبخاصة بعد معاهدة ويستفاليا عام 1648 التي أسست لولادة الدولة القومية أو الدولة – الأمة Nation – State وشكلت حقبة الحرب الباردة الإطار والمناخ اللذين تحركت فيهما محاولات صياغة مقاربات نظرية وأطر مؤسساتية وصولاً إلى استخدام تعبير "استراتيجية الأمن القومي"، وسادت مصطلحات الحرب الباردة مثل الاحتواء والردع والتوازن والتعايش السلمي، كعناوين بارزة في هذه المقاربات بهدف تحقيق الأمن والسلم وتجنب الحروب المدمرة التي شهدها النصف الأول من القرن العشرين.[2]

ومع نهاية القرن الثامن عشر أسند الأمن للدولة كمؤسسة إنسانية تستلزم استعمال الوسائل العسكرية والدبلوماسية، وساهمت الثوة الفرنسية في التأكيد على أن أمن الأفراد متضمن ومحتوى في الأمن القومي، وأصبح شرطا للدولة بمقتضى التقاليد الليبرالية؛ حيث لا يمكن للأفراد أن يكونوا آمنين إلا إذا كانت الدولة آمنة. ومع التحولات الكبرى التي شهدتها العلاقات الدولية حصلت مراجعات مهمة لمفهوم الأمن القومي، وأول ما طرح للنقاش هو الوحدة المرجعية للأمن وطبيعة التهديدات التي تواجهه بعدما اختفى العدو الواضح كما في فترة الحرب الباردة، وظهور موجة تهديدات متعددة اقتصادية وثقافية وبيئية عابرة للحدود والقارات التي لا يقتصر تهديدها على الدولة فقط، بل يتعداها إلى مرجعيات أخرى "أفراد ومجتمعات إنسانية ". وأثبت المفهوم التقليدي للأمن القائم على الدولة كوحدة مرجعية أساسية للأمن عدم جدواه وعجز فرضياته عن مواكبة هذه الظروف.[3] وبناء على ذلك تطور مفهوم الأمن القومي كما سيتضح لاحقا.

أما من حيث المفهوم فالأمن القومي كغيره من مفاهيم العلوم الاجتماعية لا يوجد إجماع واضح حوله لا من حيث التعريف ولا من حيث المستهدفين منه، ولا من حيث مصدره وتهديداته أو سبله وأدواته واستراتيجيات تحقيقه. وفيما يلي عرض لأهم هذه التعريفات.

فمن الناحية اللغوية عبر القرآن الكريم عن معنى الأمن بكل دقة وإيجاز؛ فقد ورد في قوله تعالى: "فليعبدوا ربّ هذا البيت، الذي أطعمهم من جوع وآمنهم من خوف" سورة قريش: الآية 3-4. وفي قوله تعالى تأكيد أن الأمن هو نقيض الخوف. وهو نفس المعنى الذي ورد في لسان العرب؛ حيث عرف الأمن في اللغة

بأنه نقيض الخوف. والفعل الثلاثي أمِن أي حقق الأمان. قال ابن منظور: "أمنت فأنا آمن، وأمنت غيري أي ضد أخفته، فالأمن ضد الخوف. [4]

أما اصطلاحا فقد مر مفهوم الأمن القومي بمرحلتين مهمتين نتيجة التطورات العالمية؛ ففي المرحلة الأولي كان ينظر إليه بالنظرة الاستراتيجية الضيقة وهي صد هجوم عسكري معادٍ وحماية الحدود من الهجوم الخارجي والمحافظة على الاستقلال الوطني، وفي المرحلة الثانية صار على الدولة أن تؤمن مواطنيها سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وثقافيا ضد أخطار متعددة فرضتها طبيعة الانفتاح الواسع في العصر الحديث.

وقد جاء استخدام الأمن في صيغته الأولى باعتباره مرادفا لحماية وبقاء الوحدة السياسية المتمثلة في الدولة؛ إذ وظفه الباحثون لوصف الجهود التي تتخذها الدولة لتأمين وجودها في مواجهة التهديدات العسكرية للدول المنافسة. ووفقا لهذه الرؤية جاء تعريف ليبمان Walter lippmann للأمن القومي: بأن الدولة تكون آمنة إلى الدرجة التي لا تكون فيها معرضة لخطر التضحية بالقيم الأساسية إذا كانت ترغب في تجنب الحرب، وهي قادرة إذا واجهت التحدي في المحافظة عليها بالانتصار في هذه الحرب[5]

والتعريف السابق يلاحظ من خلاله أن ليبمان يعتبر الأمن قيمة تزيد أو تقل حسب قدرة الدولة على صد الهجوم وهذا لا يتحدد إلا في حالة حدوث حرب أو التهديد بحدوثها. كما أن التعريف لم يحدد ماهية وطبيعة القيم التي يمكن أن تتعرض للخطر.

كما يعرف بأنه: أية تصرفات يسعى المجتمع عن طريقها إلى حفظ حقه في البقاء[6]. وعرفه أمين هويدي بأنه الإجراءات التي تتخذها الدولة في حدود إمكانياتها

للحفاظ على كيانها ومصالحها في الحاضر والمستقبل مع مراعاة المتغيرات الدولية.[7] كما عرفه على الدين هلال بأنه تأمين كيان الدولة والمجتمع ضد الأخطار التي تهددها داخليا وخارجيا وتأمين مصالحها وتهيئة الظروف المناسبة اقتصاديا واجتماعيا لتحقيق الأهداف والغايات التي تعبر عن الرضا العام في المجتمع.[8]

وفي نفس السياق يرى وولفرز Arnold Wolfes أن الأمن بمعناه الموضوعي يقيس مدى غياب التهديدات الموجهة للقيم المكتسبة، ويشير بمعناه الذاتي غياب الخوف من أن تتعرض تلك القيم إلى هجوم. ولذلك اعتبر أن الأمن قيمة سلبية وهو بعد كل شيء ليس إلا غياب شر انعدام الأمن.[9]

وهنا يلاحظ أن تعريف وولفرز جاء أكثر تحديدا من تعريف ليبمان من حيث تحديد القيمة؛ حيث إنه لم يترك هذه القيمة دون تحديد فأشار إلى الأبعاد الذاتية والموضوعية لها، على عكس ليبمان الذي لم يوضح ماهية هذه القيمة بشكلٍ كافٍ.

وقد ظلت تعريفات الأمن القومي لفترة طويلة تقتصر على الجانب الأمني والعسكري، ثم عبر بعد ذلك العديد من الكتاب والباحثين عن نظرة مغايرة لهذا المفهوم الضيق المختزل للأمن، ومن هنا ظهرت النظرة التوسعية له والتي شملت بالإضافة إلى الناحية الأمنية والعسكرية أبعادا أخرى متعددة؛ فقد عرف وزير الدفاع الأمريكي الأسبق روبرت مكنمارا الأمن القومي بأنه ليس هو المعدات العسكرية وإن كان يتضمنها، وليس هو النشاط العسكري وإن كان يشمله. إن الأمن يعني

التنمية وبدون التنمية لا يمكن أن يكون هناك أمن، فإذا لم تحدث تنمية داخلية أو على الأقل درجة أدنى منها لن يوجد أمن.[10]

ويعد هذا التعريف من أهم تعريفات الأمن القومي؛ حيث إنه أكد على أن مفهوم الأمن من المنظور الجديد لا يعني الأمن العسكري فقط، وإن كان بالطبع بعدا مهما من أبعاد أمن الدول، وإنما الأمن هو كل ما يتعلق بتحقيق التنمية، وعلى ذلك يدخل في إطار هذه المضمون العديد من الأبعاد الأخرى مثل الأمن الاقتصادي والاجتماعي، والاقتصادي، والتعليمي والبيئي.. ألخ.

والمعنى السابق للأمن بهذا المنظور الشامل هو ما أشار إليه أيضا مراد الذي جاء تعريفه شاملا ومعبرا عن أهدافه؛ إذ عرف الأمن القومي بأنه جملة المبادئ والقيم والنظريات والأهداف الوظيفية والسياسات العملية المتعلقة بتأمين وجود الدولة، وسلامة أركانها ومقومات استمراراها واستقراراها، وتلبية احتياجاتها وضمان قيمها ومصالحها الحيوية، وحمايتها من الأخطار القائمة والمحتملة داخليا وخارجيا، مع مراعاة المتغيرات البيئية الداخلية والإقليمية والدولية. [11]

تصنيفات الأمن القومي

نظرا للتوسع في مفهوم الأمن القومي كما سبق التطرق إلى ذلك آنفا فقد تعددت الكتابات التي تناولت تصنيفاته، فمنهم من صنفه وفقا للمجال، أو المستوى، أو مصادر التهديد، أو النطاق الجغرافي..ألخ. وفيما يلي أهم هذه التصنيفات:

تصنيف الأمن القومي وفقا للمجال:

الأمن السياسي: ويتجلى في الحفاظ على مركزية الدولة باعتبارها وحدة مستقلة ذات سيادة كاملة على أراضيها كقيمة أمنية عليا مقارنة بباقي القيم الأخرى، وهنا تهدف الدول إلى تعريف الأمن واستعمالاته بالشكل الذي يحتوي أهدافا سياسية كبرى، كحماية الكيان وصيانة المصالح الحيوية من التدخلات الخارجية وحتى من قبل التدخلات الداخلية. وعليه يصبح الأمن القومي هو المدخل الرئيس الذي يتوقف عليه مخرجات السياسة الخارجية للدولة.

الأمن الاقتصادي: عادة ما يدرك الأمن الاقتصادي على جهتين؛ فحسب التقليديين يعني الأسس الاقتصادية للقوة العسكرية للدولة مما يؤهلها لخوض غمار السباق نحو التسلح، أما وجهة نظر التوسعيين فيرتبط بالدرجة الأولى بقدرة الدول على الوصول إلى الأسواق الخارجية وما تفرزه هذه التفاعلات من اشتداد حدة التنافس بين الدول، خاصة ضمن المستوى الإقليمي للحصول على صفقات تجارية مع قوى اقتصادية كبرى.

الأمن البيئي: تشهد الدراسات البيئية نموا ملموسا في الأدبيات السياسية خاصة في السنوات الأخيرة؛ نظرا للإحساس بخطورة التدهور البيئي على الأمن الدولي والمجتمعي والبشري. وأهم ما يثير الأمن البيئي تدهور النظام البيئي بفعل الحروب والنزاعات المسلحة، وارتباط الأزمات الأمنية بمظاهر الندرة في موارد الطاقة الطبيعية التي عادة ما تفرز خلافات وأزمات حول كيفية استغلالها، مثل مؤشر الماء الذي يلعب دور المحرك الرئيس في كثير من النزاعات العالمية المعاصرة.

الأمن العسكري: وهو الذي يتعلق بالمتفاعلين والمتقاتلين للهجوم المسلح والقدرات الدفاعية ومدركات الدول لنوايا بعضها البعض، فهو متعلق بالقوة والعدة والإمكانات العسكرية.[12]

الأمن الاجتماعي: ويهدف إلى تطوير الأمن بالقدر الذي يعزز الشعور بالانتماء والولاء وتعزيز الهوية الوطنية، وبذلك يمثل الحالة التي يكون فيها المجتمع متماسكا وخاليا من كل مظاهر التردي ابتداء من السلبية وانتهاء بالجريمة، مرورا بانحطاط القيم الروحية وانهيار القيم الأخلاقية والبعد عن العادات والتقاليد الأصيلة وقتل الهمم وانهيار العزيمة، حتى الوصول لمرحلة اليأس القاتل للمجتمعات والأمم وانتشار التناقضات وفقدان الهوية المميزة للأمة.

الأمن الثقافي الأيديولوجي: أي القدرة على الحفاظ على الأنساق العقائدية وتأمين الفكر والعادات والتقاليد والقيم من الثقافات الدخيلة أو الفاسدة. وعليه فإن هذا البعد يعبر عن قدرة الدولة علي الحفاظ على ثقافتها وتراثها، ويشمل أيضا أنماط السلوك والاستهلاك واللغة والاعتزاز بالتاريخ إلى غير ذلك. [13]

الأمن الصحي: ويتمثل في حماية صحة الفرد وسلامته تجاه الأوبئة والقدرة على علاج الأمراض ومنع انتشارها.

الأمن الإنساني: يرتكز الأمن الإنساني على فكرة الأمن المستدام الذي يعطي الأولوية لإشباع الحاجات الأولية للأفراد وأولوية حرصهم في الدفاع عن مصالح الدولة، إنه انتقال من التأكيد على الأمن القومي إلى التركيز على أمن الأفراد، من الأمن عبر التسلح إلى الأمن عن طريق التنمية البشرية ومن الوحدة الترابية إلى الغذاء.[14]

الأمن التربوي: وهو يعني أن لكل أمة أفكارها التربوية النابعة من قيمها وثوابتها العقدية والفلسفية التي تصوغ هويتها وتشكل شخصيتها؛ حيث تستطيع الأمة أن تحصن وتقي نفسها من خلال ثوابتها التربوية من أخطار الأفكار الهدامة والنظريات الوافدة.

الأمن الغذائي: ويعني قدرة الدولة على توفير الموارد الأساسية من الغذاء للمواطنين بما يكفل الاستمرار في الحياة، إلى حد توفير الغذاء الصحي لبناء إنساني صحي. ويتضمن محورين؛ المحور الأول: كمية ونوع الغذاء المطلوب توفيره لتحقيق الأمن الغذائي، المحور الثاني وهو كيفية الحصول على الغذاء سواء من المصادر المحلية أو الأجنبية.

الأمن الفكري: وهو سلامة الفكر من الانحراف أو الخروج عن الوسطية والاعتدال في فهم الأمور الدينية والسياسية والاجتماعية، مما يشكل خطرا على نظم الدولة وأمنها، وبما يهدف لحفظ النظام العام وتحقيق الأمن والطمأنينة والاستقرار في الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها من مقومات الأمن الوطني.

الأمن الوقائي: ويعني مجموع الإجراءات التي تتخذها الدولة على مستوى الأفراد والمؤسسات داخل مجتمعها لمنع وقوع الجريمة الداخلة في نطاق الأمن المادي والمعنوي. ومعنى الوقاية اتخاذ الوسائل والإجراءات التي تحول دون قيام كل ما من شأنه الإضرار بالأمن العام. [15]

ويمكن القول إن هذه الأبعاد متداخلة ومتشابكة وتدرك على أساس الكل الواحد التي تؤثر وتتأثر ببعضها البعض بحيث تشكل نسيجا واحدا مترابطا، فالبعد السياسي مثلا له انعكاساته العسكرية، والبعد الاقتصادي يؤثر في البعد السياسي أيضا وبالتالي اجتماعيا وثقافيا وبيئيا والعكس أيضا صحيح في هذه الدورة الأمنية.

تصنيف الأمن القومي وفقا للعمومية والخصوصية:

وفي هذا التصنيف يقسم الأمن إلى نوعين أو شكلين، هما:

الأمن العام: ويشمل كافة فروع ومناحي الحياة مثل الأمن الاقتصادي والسياسي، والثقافي والإعلامي والعسكري.

الأمن الخاص: وهو المعني بعلوم الأمن، ويشمل أمن الأفراد وأمن المعلومات وأمن المكان وأمن المؤتمرات ...ألخ.[16]

تصنيف الأمن القومي وفقا للنطاق الجغرافي:

الأمن الإقليمي:

ينطوي مفهوم الأمن الإقليمي على مضمون مركب جغرافي وسياسي في آن واحد، مضمون جغرافي بحكم اهتمامه بقضايا الأمن المتعلقة بهذا الإقليم من زاوية الدول أي الوحدات السياسية الاجتماعية القائمة في هذا الإقليم.

الأمن الجماعي

ارتبط هذا المفهوم بظهور القطبية الثنائية وظروف الحرب الباردة بين الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي؛ حيث قدم وزير الخارجية الأمريكي جون فوستر فكرته عن الأمن الجماعي والتي كان يعني بها مسؤولية جميع دول منطقة معينة عن حماية أمن تلك المنطقة، والتزامها بالتصدي لأي عدوان تتعرض لها دولها. ويبدو هذا المفهوم للوهلة الأولى أقرب ما يكون للأمن الإقليمي لكنه لا يصل إلى هذا الحد ،لأن الإدارة الأمريكية لم تكن راغبة في توسيع نطاقه نظريا ولا تطبيقيا وإنما هدفها كان خاصا بالمناطق المحيطة بالاتحاد السوفيتي ودول المعسكر الاشتراكي؛ حيث استخدمت فكرة الأمن الجماعي لتطويقها بدول ترتبط ببعضها باتفاقيات أمن جماعية مكتملة ومترابطة ؛ بحيث ذا تعرضت إحدى الدول المشاركة في سلسلة الاتفاقيات الدفاعية هذه لأي اعتداء ، كان ذلك سببا لاشتراك الدول

الأخرى الأعضاء في باقي الاتفاقيات في تحمل مسؤولية رد ذلك الاعتداء والتصدي له .

الأمن الدولي

وينطوي هذا المفهوم على مضمون ذو دلالتين سياسيتين في آن واحد؛ الدلالة الأولى وتشير إلى أمة الوحدات السياسية كلها في النظام الدولي أي الدول فقط وتحديدا ،ولأن المقصود هنا ليس دولة بعينها ولا دول إقليم بذاته بل المقصود الدول كلها دون استثناء فيكون الأمن الدولي المفهوم المناسب للتعبير عن ذلك .والدلالة الثانية : تشير إلى متغيرين قديم وجديد ، فالمتغير القديم هو الأنظمة السياسية ذات الطبيعة الشاملة كالأنظمة الإمبراطورية التي تسيطر على أقاليم متعددة ومتباعدة منتشرة في أنحاء متعددة من العالم بما يجعل أمنها مرتبطا بكل الأقاليم التي تتكون منها تلك الأنظمة وتسيطر عليها وهذا ما يعني أنه أمن دولي، أما المتغير الجديد فيظهر في صورة النظام الرأسمالي وسياساته الاستعمارية وكذلك في صورة نظام العولمة وسياساته العابرة للحدود ثانيا.

الأمن العالمي

وهو أحدث مفاهيم الأمن الدولي واختلاطا به ولكن الفارق الجوهري بينهما يكمن في اقتصار مفهوم الأمن الدولي في دلالته على الوحدات السياسية الاجتماعية" الدول". بينما يتسع نطاق مفهوم الأمن العالمي ليشمل بالإضافة إلى ذلك الوحدات الجديدة في النظام الدولي من غير الدول والتي بدأت في الظهور منذ بدايات القرن العشرين مثل المنظمات الإقليمية والدولية العامة والمتخصصة والمجتمعية والحكومية ، ثم أضيفت إليها الشركات والمصالح الاقتصادية العابرة للحدود أو القوميات؛ حيث غير ظهور هذا النوع الجديد من الوحدات طبيعة النظام

الدولي الذي فقد معها طابعه الجغرافي- السياسي المقترن كلية بالدولة ، وبذلك لم يعد الإطار الأمني الذي يعبر عنه مفهوم الأمن الدولي كافيا للدلالة على الوحدات الدولية الجديدة مما اقتضي ظهور مفهوم الأمن العالمي .[17]

تصنيف الأمن القومي وفقا لمصادر التهديدات:

الأمن الداخلي: ويعني درجة الحماية للمصالح الحيوية المهمة للبلاد من التهديدات والأخطار التي تأتي من الظواهر والأفعال الداخلية، والتي يمكن أن تكون مقترنة مع عدم استقرار السياسة الداخلية وعدم الاستقرار الاقتصادي والاجتماعي والديني أو العرقي.

الأمن الخارجي: ويعني درجة الحماية للمصالح الحيوية للبلاد من المؤثرات المتعلقة بالوسط الخارجي.[18] وهناك علاقة بين النوعين علاقة طردية، فكلما كان الأمن الداخلي للدولة قويا كلما كان أمنها الخارجي قويا أيضا والعكس صحيح؛ فانهيار الدولة من الداخل يزيد من الأطماع الخارجية ضدها وبالتالي تفقد السيطرة على حماية أمنها الداخلي.

تحديات الأمن القومي المصري

يواجه الأمن القومي المصري العديد من التحديات في مجالات عدة، ويمكن تقسيمها وفقا للتصنيف الأول للأمن القومي – أي وفقا للمجال – والذي سبق عرضه، ويوضح الشكل التالي أهم هذه التحديات:



شكل (5) تحديات الأمن القومي المصري

وفيما يلي عرض مفصل لكل منها.

التحديات التعليمية

وعلى الرغم من أهمية التعليم في بناء المجتمع وتقدمه واعتباره ركنا أساسيا للأمن القومي فإن التعليم المصري يعاني العديد من المشكلات التي طالت جميع عناصر النظام التعليمي، وهذا ما أوضحته نتائج العديد من الدراسات وهو ما ستعرضه الورقة البحثية فيما يلي:

أوضح حجي في دراسته انخفاض كفاءة التعليم المصري انخفاضاً حاداً؛ وأن المعلم تم إهماله طويلا، وأن المجتمع قد تعايش طويلا أيضا مع الأوضاع السيئة التي يعيشها المعلم. وتظاهر بأنه يوفى المعلمين حقهم، وتظاهر المعلمون

بأنهم يؤدون عملهم، وحقق هذا التظاهر المتبادل كارثة ظهرت أثرها في تدهور أحوال التعليم والتدني الخطير للأداء على كافة المستويات، وتفشى ظاهرة مرضية تفسد القيم والأخلاق وتهدد السلام الاجتماعي، هي ظاهرة الدروس الخصوصية التي لا تقف عند حدود التعليم، لكنها تتعداها إلى تهديد التنمية البشرية المستدامة وتهديد الأمن القومي المصري.[19]

كما أوضحت دراسة أخرى أن المدارس المصرية تعاني انخفاضا في جودة التعليم ومن بين أسباب ذلك سوء توزيع الإنفاق العام على مرحلة التعليم الأساسي، وضعف تكافؤ فرص الالتحاق برياض الأطفال الحكومية، وتضارب بيانات رصيد القيد الإجمالي والصافي ونسب الالتحاق والتسرب ، وسوء توزيع المعلمين في التخصصات المختلفة بين الريف والحضر ، والعجز في أعداد المعلمين ، وعدم وجود معايير قياسية وآليات اختيار المعلمين الجدد ، وغياب ثقافة التنمية المهنية، وتوقف البعثات التدريبية للمعلمين ، والخلل في مصفوفة تدريب المعلمين الذي يؤثر سلبا على مهارات المعلمين ونواتج تعلم التلاميذ ، وكذلك ضعف الارتباط بين التعليم الثانوي وحاجات سوق العمل ، وانخفاض الجودة النوعية لخريجي التعليم الثانوي العام ؛حيث يعتمد على الاختبارات اللفظية ويقوم على تكريس الحفظ والاستظهار لاجتياز هذه الاختبارات دون إتقان المهارات الحياتية أو مهارات العمل ، فهو تعلم لفظي لا يرتبط بأي نوع من التأهيل للعمل والإنتاج ، الأمر الذي أدى إلى ارتفاع معدلات البطالة بين خريجيه.[20]

كما أشارت إحدى الدراسات إلى أن التعليم العام المصري يعاني مشكلات عدة منها:

- عدم وجود فلسفة واضحة المعالم للتعليم مع وجود نقص حاد في معظم جوانب مدخلات النظام التعليمي.
- تردي أوضاع المباني المدرسية والمتمثلة في وجود عدد من المباني غير الصالحة التي تحتاج إلى إصلاحات كما أنها غير مجهزة بشكلٍ كافٍ.
- ازدياد كثافة الفصول الدراسية في مراحل التعليم العام مما ينعكس بالسلب على العملية التعليمية وعلى مستوى الخريجين، وعدم قدرة بعضهم على مواصلة التعليم الجامعي بنجاح على الرغم من تفوقهم في الثانوية العامة.
- عدم مسايرة التعليم العام بجميع مراحله لمستويات الجودة التعليمية.
- قصور أداء المعلم وضعف مستواه وخاصة في المرحلة الابتدائية، وقلة استخدام المدارس للوسائل العلمية والتكنولوجية اللازمة لإعداد أجيال تواكب التطور المعلوماتي والتكنولوجي.[21]

وبالنسبة للتعليم الفني تشير إحدى الدراسات إلى أنه يعاني أيضا العديد من السلبيات من أهمها:

- غياب الرؤية الشاملة لمنظومة التعليم الفني وأهدافها ومتطلباتها وربطها بخطط التنمية بصورة مباشرة.
- غياب التخطيط بمستوياته البعيدة المدى والمتوسطة للإصلاح والتطوير.
- غياب التنسيق بين وزارة التربية وباقي الوزارات ومؤسسات المجتمع لتغيير النظرة المتدنية للتعليم الفني.
- عدم كفاية برامج التدريب والتنمية المهنية الموجهة لمديري ومعلمي التعليم الفني.

- ضعف مستوى الكتب الدراسية وتركيزها على الجوانب المعرفية في أدنى مستوياتها وهي الحفظ والتذكر وإهمال باقي المستويات.
- العجز في المباني وعدم كفايتها ونقص التجهيزات وعدم توافر المرافق التعليمية، من ورش ومعامل وخامات ومزارع ومكتبات وأماكن لممارسة الأنشطة التربوية والتدريبية بعدد كبير من المدارس.
- غياب التنسيق بين وزارة التربية من جهة وقطاعات ومؤسسات الإنتاج من جهة أخرى.[22]

أما التعليم الجامعي فحاله لا يختلف كثيرا عن التعليم العام فهو يعاني أيضا من مشكلات عدة أوضحتها بعض الدراسات؛ فقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن من هذه المشكلات التخطيط ومحاولات التغيير والتحديث المستمر للعملية التعليمية والتي لا تحقق مستوى النجاح المطلوب للحاق بالدول المتقدمة، وكذلك تدهور مستوى الخدمات التعليمية التي يحصل عليها الطالب، وزيادة عدد الخريجين ضعيفي المهارات الفكرية والثقافية والحياتية، وتقادم البرامج والمناهج التعليمية؛ حيث إنها لا تشجع الطلاب على القيام بالأبحاث وخدمة المجتمع، والانعزالية عن المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمجتمع واحتياجات سوق العمل، وكذلك غياب الربط بين الدراسة الأكاديمية والواقع الميداني التطبيقي، وتجاهل دور البحث العلمي، وعدم وجود حوافز أو وسيلة تشجع لاختيار أفضل البحوث كما في الدول المتقدمة، والاعتماد بصفة أساسية على الدولة في التمويل الذي ينتج عنه ضعف في الارتباط بين الاعتمادات المالية المخصصة للجامعات وبين المتطلبات اللازمة للوفاء بوظيفتها، بالإضافة إلى عدم قدرة الجامعات على تعويض النقص في الميزانية عن طريق مصادر أخرى . كما أشارت الدراسة إلى أن التوسع الكمي الذي شهده التعليم الجامعي لم يواكبه تحسن في نوعية هذا التعليم وجودته.[23]

وفيما يتعلق بالبحث العلمي في مصر فيشهد مشكلات عدة؛ فقد أشار التقرير الصادر عن وزارة التعليم العالي المصري إلى بعض المشكلات منها :الافتقار لثقافة العمل الجماعي ، وقلة العلماء في مجال الفيزياء والرياضيات ، وعدم وجود آليات فعالة لربط البحث العلمي بالصناعة ، وسيادة البيروقراطية الحكومية التي تحد من الاستفادة من التمويل المتاح ، والاستمرار في إنشاء جامعات غير مكتملة الموارد ، وتدني ترتيب مصر في مؤشر الابتكار العالمي ، وضعف المردود الاقتصادي للبحث العلمي، وقلة عدد براءات الاختراع المسجلة سنويا ، وتدني ثقافة العلوم والتكنولوجيا والابتكار وحقوق الملكية الفكرية، وعدم الاهتمام بالتخصصات البينية، ونزيف العقول المتميزة وهجرتها للخارج .[24]

ويشهد النظام التعليمي في مصر انتقادا شديدا بسبب تراجع جودة التعليم في التصنيفات العالمية، فمن خلال مراجعة تقارير التنافسية العالمية التي تصدر سنويا عن المنتدى الاقتصادي العالمي خلال السنوات الماضية (2009–2019) وجد أن جودة التعليم المصري احتلت مراكز متأخرة في تلك التقارير، بل إنها احتلت المركز الأخير عام 2014، والمركز قبل الأخير عام 2016، وحصلت على المركز 136 من 140 عام 2018 وجاءت في المرتبة (99) من أصل 141 دولة وفقا لتقرير عام 2019.[25]

وعلى الرغم من ان مصر قد حققت تقدما ملحوظا وفقا لآخر تقرير، فإنها ما زال أمامها الكثير فيما يتعلق بهذا الجانب. لذلك كله يجب أن تكون هناك مراجعة شاملة لكافة عناصر النظام التعليمي المصري.

يضاف إلى ما سبق مشكلة الأمية؛ حيث تشير الإحصاءات الصادرة عن الهيئة العامة لتعليم الكبار إلى ارتفاع نسبة الأمية حيث بلغت 24.6 .[(26)]. وهو ما يعتبر نسبة كبيرة خصوصا والنسبة تعبر عن مستوى القراءة والكتابة فقط، في حين أن دولا عديدة قد تجاوزت تلك الأمية الأبجدية.

من كل ما سبق يمكن القول إنه لا مناص من تحقيق الأمن القومي المصري دون الارتقاء بمستوى التعليم والاهتمام بالعلم والعلماء؛ فمنظومة التربية والتعليم أحد أهم ركائز الأمن القومي. وهو ما يستوجب معه حل مشكلات التعليم والعمل على إعداد وبناء جيل قادر على الدفاع عن الوطن والإسهام في تنمية البلاد والحفاظ على أمنها القومي، والمعني هنا بالدفاع عن الأمن القومي ليس الحفاظ على حدود وأمن البلاد من الجوانب العسكرية والأمنية فقط، إنما المعني إعداد جيل مؤمن بالعيش المشترك وثقافة التسامح وتقبل الآخر، وبناء عقول نيرة بمقدورها قيادة مسيرة البلاد السياسية والاجتماعية والاقتصادية وفي كافة المجالات بالشكل الذي يتناغم مع عصر العلم والمعرفة ؛لأن التعليم هو الطريق والمسلك الوحيد الذي يؤدي إلى التقدم والازدهار والنهوض بكافة قطاعات الدولة وهو ما يصب نتائجه في حماية الامن القومي .

التحديات العسكرية والسياسية

تعتبر التحديات العسكرية والسياسية من أهم ما يواجه الأمن القومي المصري، ومما يزيد الأمر تعقيدا التقدم في نظم المعلومات والاتصالات الذي جعل انتقال المعلومة يتم بمنتهى اليسر والسرعة. فالمعلوماتية لا تقتصر على تبويب وجمع البيانات والمعلومات ونشرها، وإنما هي ثورة معرفية تعتمد على الوسائل التكنولوجية في تنظيم البيانات والمعلومات.

فواقع الانفجار المعرفي الذي تواكب مع تعدد السبل لبلوغ المعلومات والنفاذ إلى قواعد تخزينها والقدرة المتوفرة على تداولها بين الفضاءات بات يمثل أبرز النقاط المفصلية لتوظيف هذا المعطى في استراتيجيات القوى الإقليمية والدولية ، والمحور الأساسي للعقائد العسكرية والأمنية الذي مكنها من التوغل والهيمنة وتنامي قدرتها على التكيف مع ما تحمله المعلوماتية من تحديات ومن أبرز ما يواجه استراتيجيتها الأمنية ، فهي سلاح ذو حدين أسهم في تغيير العقائد العسكرية ونظريات الأمن القومي لدولها، وفي ذات الوقت لا زالت معظم الدول العربية تفتقر إلى الوسيلة والكيفية المناسبة في توظيف هذا العنصر الهام في الاستراتيجيات العربية و أصبح مجرد معطي شكلي، و لم يجد التطبيق العملي دورا واضحا على أرض الواقع ، مما أسهم في ضعف قدرة الاستراتيجيات العربية على توظيف المعلوماتية، وبدلا من أن تكون المعلوماتية عامل قوة ازدادت حجم التحديات التي تجابه الأمن القومي العربي ؛ حتى أصبحت فيه المعلوماتية واحدة إن لم تكن أهم التحديات التي تجابه الأمن القومي.[27]

وقد نتج عن هذا التقدم التقني في نظم المعلومات والاتصالات بزوغ نوع جديد من الحروب هو ما سمي بحروب الجيل الرابع وما بعدها. ويرى الهلالي أن هذا النوع من الحروب يتم التركيز فيه على توظيف تكنولوجيا المعلومات في نقل الحرب إلى منطقة ضبابية تقع ما بين العمل العسكري والسياسي ويقوم بالحرب فيها مقاتلون أو سياسيون أو كلاهما معًا، وتستخدم فيها وسائل الإعلام والتعليم ومنظمات المجتمع المدني والمعارضة السياسية، وغالبًا ما تدار بواسطة المعارضين في دولهم، وتستخدم فيها تكتيكات مختلفة استنادًا على قاعدة غير وطنية أو عبر الأوطان. وتتميز هذه الحروب بعدم وجود تسلسل هرمي مُقنن لمن يقومون بتنفيذها، فهي تدار بشكل لامركزي، وتطبق فيها أحدث نظريات علم النفس بهدف التلاعب

بنظم ووسائل التعليم والإعلام، كما تُستخدم فيها جميع الضغوط المتاحة سياسيًا واقتصاديًا واجتماعيًا وعسكريًا، وتعتمد على أساليب التمرد وحروب العصابات، ويتميز من يقومون بتنفيذها بالمثابرة والمرونة والعمل بعيدًا عن الأضواء عند الحاجة، وصغر حجم عناصرهم، وقد يلجؤون لتكتيكات مسلحة أو أعمال إرهابية ضد البنية التحتية للدولة المستهدفة.[28]

يضاف لما سبق أيضا الاضطرابات على الحدود المصرية جنوبا وغربا وشرقا، وهذه التهديدات والتحديات على حدود الدولة المصرية ترتبط بالنوع السابق من الحروب –أي حروب الجيل الرابع وما بعدها–إذ تؤدي إلى مزيد من الهجمات الإرهابية التي تؤثر على الأمن القومي المصري من كافة الجوانب؛ سياسيا وعسكريا واقتصاديا واجتماعيا وتستنزف الكثير من الموارد المادية والبشرية. ولا شك أن الإرهاب ظاهرة عالمية لها أسبابها الاقتصادية والسياسية والتعليمية والاجتماعية، ولها انعكاساتها أيضا على كافة هذه الجوانب. هذا بالإضافة إلى وجود قوى وعوامل خارجية من مصلحتها إضعاف بعض الدول الأخرى وتقسيمها وتفتيتها، وتعمل على تحريك بعض القوى الداخلية والخارجية في سبيل تحقيق مراميها. وخطورة هذا الأمر، بل وصعوبته أن كثيرا من العمليات الإرهابية والأفكار المتطرفة التي تحاول زعزعة أمن البلاد تتستر كثيرا وراء الدين، نتيجة الفهم الخاطئ لمبادئه أحيانا، أو سعيا لتشويه الدين الإسلامي ومحاربته من خلال ذلك أحيانا أخرى والدين منهم براء. وعلى كل الأحوال يجب أن تلعب التربية بمؤسساتها المتعددة دورا فاعلا ومؤثرا في مواجهتها.

التحديات الاقتصادية

هناك علاقة وثيقة بين الأمن القومي والأمن الاقتصادي؛ فالتهديدات التي تؤثر على الأمن القومي لا تأتي من الخارج فقط، بل قد تنبع من الداخل نتيجة لسوء السياسات التي تؤثر على الغذاء والصحة والتعليم والصناعة، وجميع المجالات الاقتصادية التي تؤدي بدورها لرفع نسب البطالة التي تمثل مشكلة ذات حدين اجتماعية واقتصادية. والفيصل في تأثير التهديدات الخارجية والداخلية هو ما يسمى بحد الخطر، الذي تتحول بعده مشكلة عادية إلى مشكلة أمنية. والأعوام السابقة منذ اندلاع ثورات الربيع العربي في المنطقة عام 2011 كانت تطبيقا فعليا لهذه المهددات الخارجية والداخلية التي فجرت قضايا العدالة الاجتماعية والحرية والسلام الاجتماعي، من هنا تعتبر فإن الأمن الاقتصادي أحد الدعائم الأساسية لتحقيق الأمن القومي الشامل.

وقد أوضحت إحدى الدراسات أن مصر على الرغم من أنها قطعت شوطا كبيرا من الإصلاحات الصعبة والتي يأتي في مقدمتها الإصلاحات المالية المختلفة؛ فإن مردود تلك الإصلاحات لم يواكبه تحسن في أداء القطاع الخاص غير النفطي بمصر ولا الاستثمارات المباشرة سواء كانت المحلية أو الأجنبية. وأن الاقتصاد المصري يواجه عدة تحديات منها: الزيادة السكانية المضطردة وهو ما كان له تأثير واضح على المؤشر العددي للفقر في مصر عند خط الفقر الوطني، ومناخ الأعمال غير المناسب.(29)

كما تشير إحدى الدراسات إلى أن النشاط الصناعي بمصر غير قادر على دعم الاقتصاد المصري بالقدر الكافي الذي يمكنها من تحقيق ما تصبو إليه من تميز اقتصادي؛ حيث يعاني القطاع الصناعي المصري من عدم قدرته على تلبية احتياجات السوق للعديد من المنتجات بالقدر والمستوى الفني الملائم والتي

يتم استيرادها من الخارج. هذا بالإضافة إلى محدودية القدرة التصديرية للمنتجات الصناعية مما يؤثر سلبا على ميزان المدفوعات ويؤدي إلى فقد العديد من فرص العمل.[30]

وتعد مشكلتا الفقر والأمن الغذائي من أهم المشكلات الاقتصادية ذات العلاقة بالأمن القومي المصري نظرا لتأثيراتها المتعددة الصحية والسياسية والاجتماعية والتعليمية، وتؤثر مشكلة الفقر على جميع القطاعات الأخرى في الدولة ؛فهو يؤثر على التعليم من حيث ضعف الموارد المخصصة له ، ويؤثر أيضا على الخدمات المقدمة للمواطنين وخاصة الفقراء ومن أهمها القطاع الصحي؛ حيث أشار أحد التقارير إلى أن التحديات الصحية في مصر تؤثر بشكل كبير على فقراء الريف ولديها القدرة على التأثير على الرخاء الاقتصادي للبلاد على نطاق أوسع على المدى الطويل، كما تقل احتمالية حصول النساء الفقيرات في مصر على الرعاية الصحية المنتظمة السابقة للوالدة بنسبة 20% عن النساء الأثرياء. كما تبلغ وفيات الأطفال دون الخامسة 42 وفاة من كل 1000 مولود حي في مقابل 19 وفاة في الطبقات الأكثر ثراء. وتشمل التهديدات الحالية أيضا ارتفاع معدلات التقزم نتيجة لسوء التغذية المزمن، وكذلك ارتفاع معدلات الإصابة بالتهاب الكبد الوبائي سي حيث يعاني 7% من المصريين ممن تتراوح أعمارهم بين 15 و59عاما من الالتهاب الكبد الوبائي سي.[31]

أما فيما يتعلق بقضية الأمن الغذائي، فهي تعد ركنا أساسيا في الاقتصاد المصري؛ وذلك نظرًا لارتباطها الوثيق بعملية التنمية الاقتصادية من ناحية والاستقرار السياسي والاجتماعي من ناحية أخرى، فهي قضية ذات جوانب متعددة ترتبط بشكل مباشر أو غير مباشر بعدد من القطاعات والمؤسسات المختلفة في

الدولة، إلا أنها ترتبط بصفة رئيسة بالقطاع الزراعي، ومن ثم تجعل التنمية الريفية أمرا حيويا لإنتاج مزيد من الغذاء، خاصة في ضوء محدودية الموارد الطبيعية واستمرار الزيادة السكانية ومن ثم زيادة الطلب على الغذاء.

ويعد قطاع الزراعة في مصر من أهم القطاعات التي يتوقف عليها نجاح برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وبالرغم من ذلك فقد أصبح دور قطاع الزراعة عاجزا عن الوفاء بحاجة الاستهلاك المحلي من الغذاء، مما دفع مصر إلي سد هذا العجز عن طريق الاستيراد؛ إذ تشير إحدى الدراسات إلى أن نسبة الاكتفاء الذاتي في الفترة الأخيرة قد انخفضت وخاصة لمجموعات السلع الغذائية الضرورية من الحبوب مثل القمح والذرة الشامية والبقوليات وعلي وجه الخصوص الزيوت النباتية والسكر، وذلك يظهر حجم المعاناة التي تواجهها مصر من وجود فجوة في معظم المجموعات السلعية الغذائية الرئيسة، مما يؤدى إلى زيادة اعتمادها على الاستيراد من الخارج في سد معظم احتياجاتها الغذائية.

ومشكلة الغذاء لها تأثيراتها السلبية على المواطن نفسيا وصحيا كما تؤثر أيضا علي الدولة اقتصاديا وسياسيا. لذا فإن قضية الغذاء في مصر تستحق أن توضع لها برامج زمنية من خلال الدراسات التي تعدها الجامعات والمراكز البحثية؛ وبخاصة في ظل الزيادة السكانية بمصر، وكذلك التداعيات بالسوق العالمي للغذاء حيث تتحكم فيه النوازع السياسية بشكل كبير، وتؤثر فيه التقلبات المناخية، والتي يتوقع أن يكون لها الكثير من التداعيات السلبية خلال الفترة القادمة.

فالأمن الغذائي له أبعاد متعددة منها البعد السياسي؛ حيث إن تأمين الغذاء لدولة ما لا يعتمد فقط على المقومات الاقتصادية وإنما يعتمد كذلك على القوة والوزن النسبي لها، كما يحتاج إلى النفوذ ومدى التأثير السياسي. وتوفير

حصة الغذاء المطلوبة للسكان وتلبية احتياجاتهم الأساسية منه يؤدي إلى الاستقرار السياسي للدولة والعكس صحيح. أما عن البعد الاجتماعي للأمن الغذائي فإن عجز الدولة عن تلبية متطلبات الأفراد من الغذاء يؤثر على معيشتهم وهو ما يدفعهم للبحث عن منافذ وطرق توفير الغذاء وخاصة فئة المزارعين والفلاحين، وهو ما يؤدي إلى هجرتهم للمدن وتزداد البطالة وتتفاقم المشكلات والآفات الاجتماعية ويزداد الضغط على سكان المدن وتتدني مستوى الخدمات بها. أما البعد الاقتصادي للأمن الغذائي فيتضمن جانبا تنمويا يتمثل في العلاقة الطردية بين الغذاء والصحة من جهة وعملية التنمية الاقتصادية من جهة أخرى؛ فتوفير المتطلبات الأساسية من الغذاء يمكن الأفراد من القيام بدورهم في مسار التنمية الاقتصادية والعكس أيضا صحيح بسبب تدهور الحالة الصحية للأفراد باعتبارهم أهم عناصر الإنتاج.(32)

لذا تعتبر مشكلتا الفقر والأمن الغذاء من أهم التحديات الاقتصادية التي تهدد الأمن القومي المصري وركنا أساسيا له؛ ذلك لأن تأمين الغذاء ومتطلبات الحياة الأساسية للمواطنين يعد من الأمور الهامة التي تساعد على الاستقرار السياسي، وكثير من الحركات الاحتجاجية والثورات التي قامت في المنطقة كان تدنى الأحوال الاقتصادية فيها هو العامل الرئيس.

التحديات الثقافية

لابد من القول ابتداء أن العولمة بغض النظر عن مفهومها ومقدماتها ونتائجها، تضطلع بدور أساسي وفاعل في جعل العالم المعاصر قرية كوكبية يعرف فيها الكل أخبار الكل، ويؤثرون في حياتهم بقدر ما تتأثر حياتهم بهم. لذلك فقد عملت ظروف العولمة وتأثيراتها على زيادة شروط مفهوم الأمن عامة والأمن القومي

خاصة، إلى ما هو أكثر بكثير من مجرد حماية أركان الدولة المادية والدفاع عن حدودها الإقليمية؛ لأن هذه الشروط تعوملت هي الأخرى، فعالم اليوم يعيش في ظل معلومات بلا حدود، ومرجعيات بلا حدود، وشفافية بلا حدود.

وتؤثر العولمة على الدولة من خلال بعدين؛ البعد الأول التأثيرات أو المتغيرات التي تضعف الدولة من داخلها، إضافة إلى متغيرات إضعاف الدولة من الخارج، وفي إطار المتغير الأول تتكامل القوى الكبرى في العالم دولا أو مؤسسات مع المجتمع من خلف ظهر الدولة القومية في الجنوب، بالإضافة إلى ذلك فقد بدأت الدولة تعجز عن السيطرة على الفضاء الواقع داخل حدودها. وقد يسرت التكنولوجيا الحديثة متمثلة في الأقمار الصناعية والقنوات الفضائية اختراق معظم المجتمعات حيث؛ أصبح تأثيرها يفوق وسائل الثقافة التقليدية والمحلية وغيرها من الوسائل القابلة للمراقبة والضبط. وفي ظل ذلك أصبح من الصعب على الدولة السيطرة على المضامين الثقافية المتدفقة من خلال الفضائيات وتكنولوجيا المعلومات وهو ما أدى في بعض الأحيان إلى إشاعة الفوضى والانحرافات الأخلاقية في المجتمع.[33]

ويرى ليلة أن العولمة قد أثارت حفيظة العديد من المجتمعات العربية؛ حيث أدرك الكثيرون أنها تسعى للهيمنة على العالم، كما تسعى للاعتداء على المقدسات والثوابت والسعي لإحياء العصر الاستعماري من جديد، وهي هيمنة مضادة تسبح في ذات الفضاء الذي أطلقت فيه الولايات المتحدة الأمريكية على ساحته شعارات الحرية والديمقراطية وحقوق الإنسان. والعبثي أن ذات القوة هي التي أطلقت الدعوتين. كما حاولت العولمة تبديد الهويات الثقافية القومية، وهي تكوينات تبلورت تاريخيا وتشبعت بها بنية البشر حتى أصبحت عنصرا مكملا في

تكوينها. ونتيجة لهذا الوعي المتنامي فقد عبرت العديد من الكيانات الدينية والسياسية والثقافية في العالم العربي عن مخاوفها تجاه العولمة بسبب آثارها الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية، وإن كان الوعي الأكثر عمقا حول الآثار الاقتصادية بالأساس، ثم تبين بعد ذلك أن الآثار الثقافية والاجتماعية هي الأكثر خطورة.[34] ويرى الرياشي أن من أهم التحديات الثقافية نتيجة لذلك تهديد واكتساح الخصوصية الثقافية، وتهديد البناء الروحي للإنسان، واستهداف الهوية الثقافية، وتسليع الثقافة، والهيمنة على العقول والنفوس.[35]

وتواجه الدول العربية ومن بينها مصر تحديات ثقافية ترتبط بالوقوف في وجه أخطار العولمة الثقافية تستهدف الإنسان العربي وأمنه، وتحاول القضاء على الخصوصية الثقافية للأمم الضعيفة والنامية، وإحلال ثقافة الدولة الأقوى. وتلعب وسائل الإعلام دورا كبيرا في النفاذ إلى أعماق المجتمع العربي وهي من الوسائل الأساسية والفاعلة في بناء وعيه وثقافته. ومما يزيد من خطورة الأمر أن الإعلام أصبح ينافس بل ويحتل المكانة التي كانت موكولة للمؤسسات التعليمية والاجتماعية كالأسرة. وهكذا تلعب الصورة والكلمة والصوت الدور الأساسي في تشكيل الوعي والثقافة والمعرفة، وهي التي صارت تبني لديه نماذج وأنماط سلوك غير مرغوبة، وتحول الإنسان إلى مجرد طالب للمتعة والبعد عن العمل وروح الإنتاج، كما ساهمت في بناء الإنسان وتشكيل أنماط سلوكه وعاداته من خلال ما يشاهد ويسمع.

ويرى وطفة أن الثقافة الرقمية اليوم تنطلق من ثقافة الصورة وومضها، لتعمل على هندسة النوازع وتشكيل القيم عبر الإغراء والجاذبية والإدهاش، لتنتهك الوعي الإنساني وتعيد تشكيله على نحو يستجيب لتطلعات الشركات الإعلامية

الجديدة في تشكيل الإنسان على مقياس الاستهلاك والانصياع لنسق رمزي جديد يريد أن يفتك بالقيم الإنسانية الخلاقة ويدمر المنطق العقلاني، ويغرق الإنسان المعاصر في لجة المتعة والقيم اللذويّة. ومن هذا المنطلق ينظر إلى الثقافة المعاصرة اليوم بأنها امتداد مخيف لثقافة الصورة والومض الضوئي، وذلك إلى الحد الذي دفع بكبار المفكرين إلى إطلاق عصر الصورة على العصر الذي نعيش فيه، وهو عصر يتصف بتراجع كبير في الثقافة النقدية المكتوبة التي تفسح مكانها لثقافة الضوء والصورة وومض الصورة وسحر الشاشات الضوئية. وهذا الامتداد المرعب لعالم الصورة يؤدي إلى ضمور في المعرفة العقلية النقدية، وإلى تراجعها وانحسار قيمها لصالح القيم الفردية والأنانية على حساب القيم النبيلة الخلاقة التي تتسم بالعقلانية والغيرية والتسامي والإنسانية.[36]

ومصر لم تكن بعيدة عن هذا المشهد؛ فقد كان للتداعيات الثقافية للعولمة الأثر البالغ على تغيير سلوكيات كثير من المصريين وتشير إحدى الدراسات إلى أن ثمة تغيرات انعكست على الجانب القيمي في المجتمع المصري حيث حدثت تغييرات كبيرة في منظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية الإيجابية التي صاغت سلوك المصريين بما فيهم الشباب، وأفسحت المجال لبعض القيم السلبية المعوقة للسلوك النمطي للشخصية المصرية. ومن ذلك التراجع النسبي لقيم التسامح والإيثار مقابل زيادة ملحوظة في العنف والتعصب. والواقع أن تعزيز مثل هذه القيم بحاجة الى خطة اجتماعية وتربوية وإعلامية متكاملة بمدى زمني دقيق.[37]

كما أشارت إحدى الدراسات إلى انتشار و ظهور ثقافة الاستهلاك كرد فعل للتحولات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي حدثت في مصر استجابة لهذه التحولات، ونتيجة لاختراق العولمة لكافة الجوانب الحياتية وتوفر السلع المبهرة

من ناحية أخرى في كافة الأسواق وتهافت الأفراد علي اقتناء هذه السلع بغض النظر عن المستوي الاجتماعي والاقتصادي الذي يعيشون فيه، كما تغيرت كثير من حياة المصريين في الملبس والغذاء والممارسات والعادات والأفكار وغيرها، وطال ذلك كافة شرائح المجتمع المصري وهو ما أثر بالتالي علي نمط الحياة داخل الأسرة المصرية.(38)

ويقدم المشهد الثقافي المصري دليلا حيا على المرض العضال الذي أصاب اللغة والثقافة والفن. فهنا يبرز الفساد الثقافي واللغوي والموسيقي والدرامي والسينمائي على أشده، وتتحول كل هذه المجالات إلى وسائل لغرس قيم سلبية بالغة الخطورة في عقول الشباب بالإجهاز على ما تبقى من الانتماء الوطني والقومي، وخلق نموذج لشخصية مشوهة ومفككة ومقطوعة الجذور يسهل تطويعها وقيادتها وهذا هو الخطر بعينه.

وهناك علاقة قوية بين الأمن الثقافي والأمن القومي؛ حيث إن الأمن القومي في مفهومه الشامل يعني تأمين الدولة والحفاظ على مصادر قوتها السياسية والعسكرية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وإيجاد الاستراتيجيات والخطط الشاملة التي تكفل تحقيق ذلك، وهنا يبرز أهمية هذا البعد المعنوي للأمن القومي الذي يهدف إلى حفظ الفكر السليم والمعتقدات والقيم والتقاليد الأصيلة. لذا فإنه يمثل بعداً استراتيجيا للأمن القومي لأنه مرتبط بهوية الأمة واستقرار قيمها التي تدعو إلى أمن الأفراد وأمن الوطن والترابط والتواصل الاجتماعي، ومواجهة كل ما يهدد تلك الهوية والأفكار الهدامة التي تنعكس سلباً على جميع مناحي الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية؛ لأن الهوية تمثل ثوابت الأمة من قيم ومعتقدات وعادات، وهذا ما يحرص الأعداء دائماً على مهاجمته لتحقيق أهدافهم العدوانية

والترويج لأفكارهم الهدامة وخاصة بين شريحة الشباب والتشويش على أفكارهم ودعوتهم للتطرف.

التحديات البيئية

تواجه مصر العديد من التحديات البيئية ذات التأثيرات الاقتصادية والصحية والاجتماعية والسياسية بالغة الأثر على الأمن القومي المصري كما أشارت لذلك العديد من الدراسات، وهو ما سيتم تناوله فيما يلي محاولة التركيز على أهم هذه التحديات وهي المتعلقة بقضايا المياه، والتغير المناخي، والتلوث.

المياه

يرى البنداري أن السياسة المصرية تجاهلت العمق الإفريقي على مدار عقود، لاسيما في مرحلة ما بعد محاولة اغتيال الرئيس الأسبق محمد حسني مبارك في أديس أبابا عام 1995، حتى أفاقت في الثاني من أبريل 2011 على إعلان إثيوبيا وبصورة منفردة الشروع في إنشاء" سد النهضة "، مستغلة تلك الفترة الحرجة التي كانت مصر فيها منشغلة كلية بإعادة بناء نظامها السياسي عقب الثورة. ونظرًا لحجم وضخامة الأضرار المحتملة لهذا السد علي حصة مصر المائية وبالتالي على كافة مناحي النشاط الاقتصادي بما يشكله من تحديات تواجه مصر، تتمحور حول ازدياد الطلب على المياه مع ثبات الحصة من مياه النيل، وهو ما أدخل مصر بالفعل في مرحلة الفقر المائي. ورغم أن لمصر علاقات تاريخية مع دول القارة الأفريقية تمتد إلى آلاف السنين، فإن التواجد المصري القوي في الكثير من تلك الدول ثقافيًا واقتصاديًا وسياسيًا كان بارزًا على وجه التحديد في عهد الرئيس جمال عبد الناصر؛ حيث كان لمصر دورًا كبيرًا في دعم حركات التحرر. إلا أن هذا الدور قد بدأ في التراجع بصورة تدريجية في عهد الرئيس أنور

السادات، ثم أفل بصورة تكاد تكون كلية في عهد الرئيس الراحل محمد حسني مبارك. وكان ظهور الرئيس الأسبق مبارك نادرًا في مؤتمرات القمة الأفريقية والاتحاد الأفريقي، مقارنة بزعماء دول شمال أفريقيا كليبيا والجزائر، والتي كانت تحرص على التواجد القوي في كل تلك المحافل. ولقد وافقت دول حوض النيل في اجتماع لوزراء الموارد المائية عقد في بوجمبورا مايو 2006 على اتفاقية الإطار الجديد، وذلك عدا إثيوبيا التي أبدت اعتراضها على ثلاثة نقاط، وهي: الإخطار المسبق الذي يلزم كل دولة من دول الحوض قبل أي مشروع تقوم بتنفيذه، والأمن المائي أي ضمان حصة كل دولة من المياه، ومسألة المصطلحات الفنية مثل حوض النهر ومنظومة المياه وغيرها ومتي يتم استخدام كل مصطلح وسياقه، وعند هذه اللحظة تحديدًا برزت أزمة مصر مع دول الحوض، وهو ما دفع عددًا منها للتوقيع على ما عرف بمبادرة «عنتيبي » عام 2010 ، والتي وقعت عليها كل من إثيوبيا وكينيا وأوغندا ورواندا وتنزانيا وبوروندي، وصادقت عليها هذه الدول عبر برلماناتها عدا بوروندي، وعبرت جنوب السودان عن رغبتها في التوقيع، ورفضتها كل من مصر والسودان والكونغو، فقد اعتبرت مصر أن الاتفاقية لم تقر لها بحقها في مياه النيل وفقًا لاتفاقيتي 1929 و 1959 ، وتحدثت هذه الاتفاقية عن «الاستخدام المنصف والمعقول للدول» في مياه النيل، وأن من حق دول المبادرة استخدام المياه داخل حدودها، كما اعتمدت مبدأ الأمن المائي لكل دول حوض النيل. إلا أن الاتفاقية لم تدخل حيز التنفيذ نظرًا لأن القانون الدولي يربط ذلك بمصادقة ثلثي دول الحوض عليها، مع ملاحظة أن إقرار هذه الاتفاقية يلغي فعليًا. وكانت حجة دول الحوض في ذلك هو أنها لم تكن دولاً مستقلة عندما تم التوقيع على اتفاقية عام 1929 وكانت تحت الاحتلال.[39]

وما زاد المشكلة تفاقما أن العلاقات السودانية – المصرية شهدت توترا ملحوظا وفي نفس الوقت حدث تقارب بين السودان وإثيوبيا في كثير من المجالات، وهو ما أدى إلى تغير موقف السودان إزاء سد النهضة الإثيوبي. هذا التغير في موقف السودان لا يُفسر فقط في إطار التقارب السوداني – الإثيوبي ولكن أيضا يُفسر في إطار أن سد النهضة أصبح أمرا لا مفر منه، وأن من مصلحة السودان الخروج بمنافع جراء إنشائه على الرغم من احتمالية وجود أضرار له. ولا أحد يستطيع إنكار أن التقارب الإثيوبي – السوداني سوف يكون له تأثير على الأمن القومي المصري الذي يعتبر أن للسودان أهمية حيوية وكبرى بالنسبة له؛ حيث إنه ليس من مصلحة مصر أن يكون لإثيوبيا دور هام في شمال السودان .[40]

وعن تأثير بناء السدود على مصر تشير العديد من الكتابات إلى الآثار السلبية لها؛ فتؤكد إحدى الدراسات الآثار التدميرية للسدود التي يتم بناؤها على منابع نهر النيل، ومن ضمن تلك الآثار أن مصر ستعاني من عجز في إيراد النهر بمتوسط سنوي مقداره 9 مليار متر مكعب، وسيزداد العجز المائي إلى 16 مليار متر مكعب سنويا مع التغيرات المناخية، وستخسر مصر ما لا يقل عن 2 مليون فدان من الأراضي الزراعية، كما سيترتب على إنشاء السدود انخفاض في إنتاج الكهرباء من السد العالي وخزان اسوان، كما أن تأثير بناء السد سيكون بالغ الأثر على مصر بفقدان مساحات كبيرة من الأراضي الزراعية وانخفاض كهرباء السد العالي وخران أسوان ، وتوقف العديد من محطات كهرباء السد العالي وخزان أسوان وقناطر إسنا ونجع حمادي ، وتوقف العديد من محطات مياه الشرب الموجودة على نهر النيل ، وتوقف الكثير من الصناعات ، فضلا عن تأثير محطات الكهرباء التي تعمل بالغاز وتعتمد على التبريد من مياه النيل ، وتدهور نوعية المياه في الترع والمصارف ، وتداخل مياه البحر في المنطقة الشمالية ، وتدهور المياه في

البحيرات الشمالية ، بالإضافة إلى عجز مصر عن الوفاء باحتياجاتها من المياه ، ومن ثم تأثيرها الاجتماعي البالغ على ملايين الأسر من الفلاحين .[41]

ومن هنا تتضح الأهمية الجوهرية لقضية المياه، فما يحدث به من صراعات بالطبع هو شديد التأثير ليس فقط على الأمن المائي المصري، بل الأمن القومي بمختلف أبعاده. والحقيقة أنه لا أمن عسكري لأمة من الأمم خارج أمنها الاقتصادي، وذروة الأمن الاقتصادي هو الأمن الغذائي، وعصب الأمن الغذائي ومنتجه هي المياه، وهناك علاقة عضوية وطيدة بين الأمن المائي والاستقلال السياسي والاقتصادي، بمعنى أن تحقيق الأول يقود إلى تحقيق الثاني، كما أن فقدان الأول يؤدى منطقياً إلى فقدان الثاني؛ لذا فإن قضية المياه من أهم التحديات التي تواجه الأمن القومي المصري، نظرا لأثرها البالغ على كافة المناشط الاقتصادية وعلى حياة الأفراد عموما؛ إضافة إلى تأثيراتها السياسية وما قد يترتب عليها من نزاعات سياسية وربما مسلحة.

التغيرات المناخية

يشهد النظام البيئي العديد من التغيرات التي لها بالغ الأثر على النظام البيئي العالمي بوجه عام وعلى القارة الإفريقية بوجه خاص، ومن ذلك التغيرات المناخية وارتفاع درجة حرارة الأرض والتي تسمي بظاهرة الاحتباس الحراري والتي يمكن أن يكون لها تأثير على نسبة المياه وارتفاع مستوى البحار والمحيطات بالكرة الأرضية بوجه عام وعلى إفريقيا ومنها مصر بوجه خاص.

وقد حاولت بعض الدراسات الوقوف على أهم هذه التغيرات وتأثيراتها على مصر، فقد أشارت إحدى الدراسات إلى أنه نتيجة لارتفاع سطح البحر ونتيجة لظاهرة الاحتباس الحراري، سيؤدي ذلك بدوره إلى تآكل وغرق المدن والمناطق

الساحلية التي تقع على البحار والمحيطات؛ حيث ستتأثر بارتفاع منسوب البحر.
ومن المناطق التي من الممكن أن تتعرض لمخاطر الاحتباس الحراري والظواهر التابعة لها، السواحل الشمالية بمصر ومنطقة دلتا النيل التي تعتبر من المناطق التي يمكن أن تدخل ضمن المناطق المعرضة للغرق من خلال ارتفاع منسوب البحار. والذي قد يؤدي لتعرض الدلتا والسواحل الشمالية للغرق، كما توجد تحذيرات من احتمال غرق 15% من أراضي شمال الدلتا في مصر وذلك بسبب ارتفاع درجة حرارة الأرض بمقدار 3 درجات خلال الخمسين عاما القادمة وتهجير أكثر من ثلاثة ملايين من موطنهم.[42]

كما أشارت دراسة أخرى إلى أن التغيرات المناخية تهدد الأمن البشري وتؤدي إلى عدم الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي والسياسي؛ خاصة في ظل ما يعتري منطقة البحر المتوسط من تغيرات مناخية ومنها ارتفاع منسوب البحر والعواصف والفيضانات إضافة إلى عمليات التعرية وهبوط مستوى التربة الذي قد يؤدي إلى حدوث تأثيرات واضحة في المدن الساحليّة والموانئ والبنية التحتية الساحلية، إضافة إلى الأراضي الرطبة وشواطئ منطقة البحر المتوسط ، خاصة أن المناطق المعرّضة للمخاطر الشديدة في جنوب وشرق البحر المتوسط بما في ذلك المغرب والجزائر وليبيا ومصر وفلسطين وسوريا. وسيؤثّر ارتفاع منسوب مياه البحر بمقدار متر واحد على ما يقارب 41500 كيلومتر مربعّ من الأراضي في دول شمال إفريقيا، ممّا سيلحق ضرراً بما لا يقلّ عن 73 مليون شخص أي ما يعادل 11 % من عدد السكاّن، كما تعاني المناطق الساحليّة كذلك من تسّرب المياه المالحة وهو ما سيعمل أيضا على زيادة ارتفاع منسوب مياه البحر.[43]

وهذه التغيرات المناخية تستوجب النظر إليها على أنها قضية أمن قومي؛ إذ ترتبط بقضية الأمن الغذائي الذي يواجه تهديدا أيضا، وجاءت التغيرات المناخية لتزيد من حجم هذا التهديد وهذا الاختلال في منظومة الأمن الغذائي، وأي خسائر في الإنتاج الزراعي نتيجةً لتلك التغيرات المناخية ستضطر مصر إلى تعويضها بالاستيراد، فالتغير المناخي ليس في صالح ميزان الأمن الغذائي المصري تمامًا. والمخاطر الناجمة عنه تمثل تهديدًا آنيًّا، وليست فقط خطرًا مؤجلًا سيكون على الأجيال القادمة التعامل معه. لذا يجب الاهتمام بتطوير مفهوم الأمن القومي ليأخذ التغيرات المناخية في الاعتبار وإعطاء أولوية قصوى لقضية تغير المناخ، والتعامل مع التهديدات الناجمة عنه كجزء لا يتجزأ من استراتيجية الأمن القومي.

التلوث

تعد مشكلة التلوث في مصر من أهم تحديات الأمن القومي المصري؛ وذلك لما لها من تداعيات على الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والصحية؛ خاصة بعد أن أثبتت الدراسات أن مصر تعاني من التلوث بكافة أشكاله سواء كان تلوث الهواء أو الماء أو التربة.

أما عن تلوث الهواء فتشير إحدى الدراسات إلى أن المناطق الأكثر تلوثا بالهواء هي القاهرة والجيزة والإسكندرية والسويس وخاصة في مدن شبرا الخيمة وحلوان والعامرية بالإسكندرية والزيتية بالسويس. ويحمل الهواء العديد من الأجسام السامة عديمة اللون والرائحة والتي لها تأثير ضار على الجهاز التنفسي للإنسان والحيوان إلى جانب أنه يعمل على تآكل الأبنية، كما ينتج عنها تكوين كيماويات ملهبة للعين ، وقد أوضحت الدراسة أن كمية الأتربة الساقطة فوق مدينة القاهرة تزيد بأكثر من عشر مرات عن المواصفات القياسية الموضوعة لحماية المدن،

ويرجع ذلك إلى النشاط الصناعي والتجاري ونشاط تكسير الأحجار من هضبة المقطم إلى جانب الأتربة الطبيعية خاصة خلال فترات العواصف الرملية ، مما جعل معدلات التلوث بمدينة القاهرة أعلى من أي معدل سجل في أكثر البلدان تلوثا.[44]

وبالنسبة لتلوث المياه وهو شكل آخر من أشكال التلوث فقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن نفس المناطق الصناعية التي تعاني من تلوث الهواء تعاني أيضا من تلوث الماء، ويرجع ذلك إلى إلقاء المخلفات الصناعية في مياه البحر والنهر، ومن هذه المدن مدينة حلوان والتي تتسم بارتفاع نسبة تلوث المياه. ويرجع ذلك إلى النمو الضخم للعديد من الصناعات الاستراتيجية والتحويلية في المدينة وما ارتبط بها من زيادة واضحة في كمية المخلفات الصناعية والمواد السائلة التي تنصرف من المصانع إلى نهر النيل والترع، وكذلك الزيادة الواضحة في استخدام الوقود الحفري بأنواعه المختلفة كقوى محركة في المصانع ووسائل النقل والأغراض الزراعية، وأيضا استخدام الأسمدة الكيميائية والمبيدات الحشرية في الأراضي الزراعية. وارتفاع نسبة ثاني أكسيد الكبريت والرصاص في الهواء والمنبعثة من المصانع وعوادم السيارات والتي تؤدى إلى تلوث مياه الأمطار. هذا وتعاني البحيرات الشمالية في مصر من ارتفاع نسب التلوث في مياهها وليس مدينة حلوان وحدها، حيث أدى ذلك إلى قتل الحياة بصفة شبه كاملة في مساحات كبيرة منها، وذلك بسبب الكميات الهائلة من مياه الصرف الصحي والصناعي التي تلقى بالبحيرة يوميا، وقد نتج عن ذلك اختفاء عدة أنواع من الأسماك والبحيرات.[45]

أما عن تلوث التربة فقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن الريف المصري أصبح يواجه تزايداً في تلوث بيئته جراء التوسع في استخدام الأسمدة الكيماوية والمبيدات

الحشرية. مع التوسع في استخدام الطائرات لمكافحة الآفات وتلوث الماء والهواء بهذه المبيدات السامة. كما أوضحت أن في مصر يستهلك سنوياً ما يقرب من عشرين ألف من الأطنان من المبيدات في السنوات شديدة الإصابة بالآفات والتي تسهم إلى حد كبير في تلوث البيئة وتسبب للإنسان أضراراً جسيمة وأمراضاً قاتلة بالإضافة إلى تسمم الحيوانات. وتتمثل خطورة المبيدات الحشرية في بقاء أثرها في التربة لمدة قد تطول إلى اثني عشر عاماً. كما أن استصلاح أراضي جديدة يستلزم أموالاً كثيرة، بالإضافة إلى عدم كفاءة الأراضي المستصلحة كتلك التي تم تدميرها. وكذلك زيادة الطلب على أعلاف الماشية واستيرادها من الخارج وقتل الكائنات المفيدة غير المقصودة باستخدام المبيدات، وإضعاف إنتاجية الحيوانات التي تتأثر بها، وتزيد من مقاومة الآفات الحشرية مما يقلل من تأثيرها عليها.[46]

ويتضح من خلال العرض السابق لمشكلة التلوث تعدد تأثيراتها المتعددة على الفرد والمجتمع، وهى في ذلك ترتبط مع ما سبق عرضه من مشكلات؛ فمن حيث ارتباطها بمشكلة الفقر فأنها تؤدى إلى انتشار الفقر وتدنى مستوى المعيشة؛ حيث تنخفض القدرة على الإنتاج وتفقد المنتجات صلاحيتها للتصدير أو المنافسة وتنهار الوحدات الإنتاجية، الأمر الذي تتدنى معه المؤشرات الاقتصادية مثل ارتفاع معدل التضخم وانخفاض الناتج القومي الإجمالي، مما يؤدي إلى انخفاض دخول الأفراد و تدنى مستوى المعيشة، وارتفاع نسبة البطالة حيث تنهار وحدات إنتاجية بالكامل ؛ نظرا لتدنى الإنتاج وتحقيق خسارة مستمرة مع عدم القدرة على العمل والإنتاج الأمر الذي يعرض العمال للفصل.

والقضايا البيئية تأخذ بعداً استراتيجياً؛ إذ لم يعد نشوب التوترات والنزاعات العسكرية قاصراً على حدوثها بمفردها، ولكن أصبحت ممتزجة بتحديات عالمية

جديدة وواسعة النطاق وبات الارتباط بين مشاكل البيئة والأمن القومي في تزايد. ومع ارتفاع وتيرة التدهور البيئي زادت الأهمية والحاجة إلى تبني مفهوم الأمن البيئي؛ لأن الإنسان قام بإهمال مقومات الحياة التي تمده بالماء والمأكل والدواء والهواء النقي. كما أن أهمية الأمن البيئي تبرز في الحفاظ على الموارد الطبيعية والابتعاد عن شبح الندرة، وذلك بالاستغلال الرشيد لهذه الموارد وفق مبدأ المساواة بين الأجيال الحاضرة وكذا مبدأ الإنصاف مع الأجيال المستقبلية.

لذا فإن للأمن البيئي تأثيرا كبيرا على الأمن القومي المصري؛ ويظهر أثر البعد البيئي في الأمن القومي من خلال عنصر الأمان والاطمئنان على الثروات الطبيعية الواجب حمايتها من أجل أجيال الغد خوفاً من مستقبل يحمل مخاطر وتحديات بيئية تضر أجيال المستقبل بقدر إضرارها بسيادة الدولة.

رؤية مستقبلية لدور التربية في مواجهة تحديات الأمن القومي المصري

اتضح فيما سبق مفهوم الأمن القومي، والذي لم يعد قاصرا على الأمن العسكري فقط، وإنما اشتمل على جوانب متعددة منها – إضافة إلى الأمن العسكري– الأمن الاقتصادي، والبيئي، والتربوي، والإنساني، والاجتماعي، والثقافي، والصحي.. إلخ. وقد تبين من خلال ذلك أن هناك تحديات متعددة تواجهه وفي جوانب مختلفة. وحيث إن التربية إحدى العمليات الهامة إن لم تكن أهمها على الإطلاق في بناء الإنسان وتشكيله عبر مؤسساتها ووسائطها المختلفة. وفيما يلي تقديم رؤية مستقبلية مقترحة للدور الذي يمكن أن تقوم به في مواجهة تحديات الأمن القومي المصري، انطلاقا من هذه الأهمية والأدوار التي يمكن أن تلعبها.

فلسفة الرؤية المقترحة:

تتبلور فلسفة الرؤية المقترحة في اعتبار أن تحقيق الأمن القومي أساس لبناء المجتمع المصري والنهوض به، فلا تنمية بلا أمن، وأنه ليس هدفا في حد ذاته، بل وسيلة لتحقيق التنمية. وأن قضية الأمن القومي لا يمكن التعامل معها من خلال المحاولات الفردية والاجتهادات الشخصية، وإنما تتحقق من خلال العمل المؤسسي الجماعي الذي يأخذ في اعتباره كافة الأبعاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية في تكامل وتناغم بين هذه الأبعاد وبين الفرد ومؤسسات المجتمع.

منطلقات الرؤية المقترحة

- المفهوم الشامل للأمن القومي الذي تم عرضه
- التحديات التي تواجه الأمن القومي المصري والتي تم تناولها بالتفصيل.
- الدور الفاعل للتربية باعتبارها العملية التي تتشكل من خلالها مهارات ومعارف وسلوكيات الفرد التي تمكنه من التعامل الواعي مع تحديات الأمن القومي المصري.
- المسؤولية المجتمعية لكل فرد في المجتمع والتي تحتم عليه المساهمة في حماية الأمن القومي المصري.
- التنسيق والتناغم بين مؤسسات التربية في حماية الأمن القومي المصري هو أساس نجاح الجهود المبذولة.

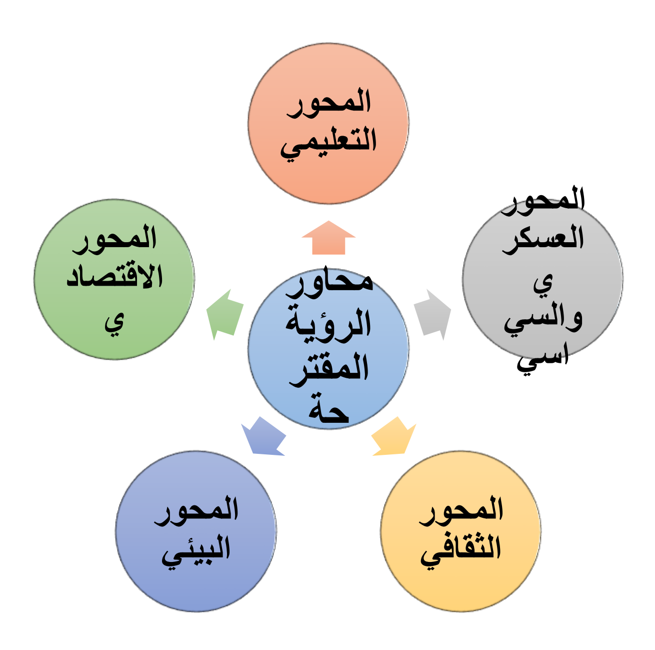
أهداف الرؤية المقترحة

- نشر الثقافة الواعية بالأخطار المحدقة بالوطن والتي تحيط بالأمن القومي المصري.

- التأكيد على دور الأفراد في تحقيق الأمن القومي المصري.
- إبراز دور المؤسسات التربوية في تحقيق الأمن القومي المصري.

محاور الرؤية المقترحة وآليات تنفيذها:

انطلاقا من مفهوم الأمن القومي واتساقا مع تصنيفاته ومع تحديات الأمن القومي المصري والتي سبق عرضها، تطرح الدراسة الحالية أهم ملامح الرؤية المقترحة والتي تتبلور في خمسة محاور، وهي كما يلي:



شكل (6) محاور الرؤية المقترحة

المحور الأول: المحور التعليمي

لا تنمية بلا أمن ولا أمن بلا تعليم، لذا ترى فأن التعليم يعد من أهم سبل مواجهة تحديات الأمن القومي المصري، وأحد ركائزه الهامة إن لم يكن أهمها على الإطلاق. لذا كان المحور الأول في هذه الرؤية المقترحة الذي يجب العمل عليه.

ومرد ذلك أن التعليم هو المسلك الذي يتشكل من خلاله هوية الفرد، كما أنه الطريق الصحيح للتنشئة السليمة بكل أبعادها ومستوياتها، وهو المسؤول الأول عن غرس منظومة القيم الوطنية وتحقيق التقدم والإبداع وخلق الشخصية الوطنية، ومجموع هذه الفعاليات والنشاطات والعمليات تشكل بدورها الدرع والحماية للأمن القومي المصري. وعندما ينحسر ويضعف دور المؤسسات التربوية والتعليمية يحدث الخلل في بناء الشخصية والهوية الوطنية، ويتعرض الأمن القومي لجملة من التحديات والمخاطر الكبرى، ويحدث الانفصال بين الأفراد والأجهزة المسؤولة والمختصة بالأمن القومي؛ فسلوك الفرد في الجوانب الأخرى الاقتصادية والاجتماعية والفكرية.. ألخ يتشكل من خلال ما يقدم له من تعليم. ومن هنا جاءت الحاجة الماسة للنهوض بالتعليم وتطويره بصفته الركن الأساسي للأمن القومي المصري.

ومن الآليات التي تساعد على ذلك:

التشخيص: بداية التطوير هو تشخيص الأسباب والعوامل – وبكل موضوعية وحيادية – التي أدت إلى ضعف النظام التعليمي المصري، وذلك بتحديد مواطن القوة والضعف فيه؛ من أجل التوصل إلى قرارات تسهم في وضع ثوابت ومنطلقات من قبل أصحاب الاختصاص وأصحاب القرار، تتوافق وتتماشى مع المتطلبات العصرية الآنية والمستقبلية للأمن القومي بمعناه الشامل.

إعادة هيكلة التعليم العالي: من حيث نوعيته وإتاحته وتمويله وارتباطه بالاقتصاد وتقنية المعلومات، وزيادة الاهتمام بمقررات العلوم والرياضيات باعتبارهما الركيزة الأساسية لامتلاك التقنية، ويشمل ذلك تجديد بنى التعليم الجامعي وبرامجه وتخصصاته؛ بحيث يصبح قادرا على مواكبة التطور السائد في التعليم العالي إقليميا وعالميا، وعنصرا فاعلا في تزويد المجتمع بالقوى البشرية اللازمة لتحقيق

التنمية الشاملة.ويشمل ذلك الربط بين مخرجات التعليم وسوق العمل بما يؤدي إلى التقليل من نسبة الفقر الناتج عن ارتفاع البطالة، وفي نفس الوقت يلبي طموحات الشباب من ناحية الدخل والمكانة الاجتماعية. وهو الأمر الذي يتطلب التخطيط الجيد بما يشمله من إعادة النظر في التخصصات القائمة والوقوف على التخصصات التي يحتاجها سوق العمل، كما يتطلب مراجعة المناهج ومحتواها.

سد منابع الأمية والقضاء على التسرب: واعتبار الأمية من أهم مشكلات المجتمع المصري ذات الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، لذا فهي من أهم تحديات الأمن القومي المصري وعقبة كؤود أمام تحقيق التنمية، ويستوجب ذلك تقديم كافة أشكال الدعم للأجهزة المسؤولة عن ذلك، ودراسة أسباب الأمية والعمل على معالجتها، وتحسين ظروف الفقراء ومساعدتهم على الالتحاق بالتعليم واستكمال دراستهم بتوفير الدعم المناسب لهم، والعمل على إعادة المتسربين من خلال برامج علاجية متنوعة، بالإضافة إلى علاج أسباب التسرب وتوفير البيئة التعليمية المناسبة للمتسربين لاستكمال التعليم من خلال الاهتمام بالتعليم الموازي الذي يقدم فرصة ثانية للتعلم عبر مؤسسات التعليم المفتوح.

رعاية وحماية الموهوبين: تعتبر مؤسسات التربية والتعليم الحاضنة الطبيعية والأولية للموهوبين والمبدعين والمتميزين ومن جميع المجالات، فهي من تتحمل مسؤولية رعايتها وإعدادها وتطويرها بما تحتاجه من أنشطة اجتماعية، وثقافية، ورياضية وفنية. وهذا يمكن أن يتم من خلال التعاون مع بعض المؤسسات المجتمعية الأخرى مثل وزارة الشباب والرياضة وقصور الثقافة ومراكز البحث العلمي ومراكز رعاية الموهوبين، لتعزيز دور الأجهزة الأمنية ورفدها بالعناصر المتفوقة والموهوبة في شتى المجالات.

الاهتمام بالتعليم الفني: وذلك بتوفير الإمكانات اللازمة له من معامل وورش، ودعم التدريب اللازم للمعلمين والطلاب، وتطوير مناهجه بحيث تتناسب مع التخصصات الجديدة اللازمة لسوق العمل، والعمل على تغيير النظرة المتدنية له في المجتمع، وإنشاء مجلس تعاون بين رجال الأعمال والمتخصصين في التعليم الفني للمشاركة في تطوير المناهج وطرق التدريس والتقييم وبما يتناسب مع احتياجات سوق العمل ، وتوسيع مفهوم التعليم الفني ليشمل تخصصات أخرى تلبي احتياجات الاقتصاد المصري من العمالة في قطاعات حيوية مثل السياحة والفندقة، وربط التعليم بتطورات سوق العمل، وإحياء مبادرات التعاون في مجال التعليم مع بعض الدول في مجال التعليم الفني والمهني من خلال إقامة المدارس والمعاهد المشتركة، وإحياء منظومة التعليم الحرفي التي تعتمد على التدريب المباشر في ورش العمل المتخصصة.

تبادل الخبرات : بين الأكاديميين والتربويين والمسؤولين مع بعضهم البعض وبين المؤسسات التربوية محليا وإقليميا وعالميا، وبينها وبين القيادات الأمنية من خلال الاجتماعات واللقاءات والمؤتمرات الحوارية والبحثية الدورية المنتظمة والمخطط لها بعلمية ومنهجية ؛ وذلك بهدف إيجاد الكوادر البشرية القادرة على تطوير المؤسسات التعليمية بما فيها من برامج ومناهج وأنشطة ، وبالتالي الارتقاء بالتعليم بالشكل الذي يجعله قادرا على تعزيز الأمن القومي بمفهومه الشامل، وإعداد وبناء جيل قادر على الدفاع عن الوطن والإسهام في تنميته والحفاظ على أمنه القومي.

الحفاظ على مجانية التعليم: وترسيخ مفهوم العدالة فيه من خلال اعتماد التعلم مدى الحياة حقاً وفلسفة تحكم العمل التربوي بكافة أنواعه، على نحو يؤدي إلى الإسهام في توسيع نطاق فرص مواصلة التعليم والتعلم أمام الجميع، بحيث يستفيد

منه أكبر قدر ممكن من الأفراد وبخاصة المنتمين للطبقات الفقيرة والقاطنين بالمناطق النائية، وذك من أجل دمجهم في بناء الوطن وتحقيق تقدمه. ويتطلب ذلك إصدار التشريعات التي تضمن تفعيل مبدأ الحق في التعليم، وفق ما كفله الدستور المصري والتشريعات والقوانين وتطبيقها فعليا على أرض الواقع.

إعادة التأهيل: ويشمل ذلك المعلمين والقيادات، واستبعاد العناصر غير الصالحة في هذه المنظومة بشكلها الجديد من المتلونين والمنتفعين من البقاء في مواقعهم وهم غير قادرين على القيادة والتغيير، والذين أصبحوا عوامل إعاقة للتقدم والإبداع ونماذج سلبية تعوق الطاقات العلمية والفنية والثقافية، وكذلك عوامل طرد لأصحاب المواهب والكفاءات التي بمقدورها إحداث التطوير.

تطوير المناهج :أصبح من الضروري القيام بعمليات إصلاح شامل للمناهج بإدخال مفاهيم جديدة تعزز الأمن القومي، ويستلزم ذلك الاهتمام بمفاهيم الديموقراطية وحقوق الإنسان بشكل هادف ومدروس يتلاءم وطبيعة المرحلة، وإيجاد واقع ثقافي سياسي علمي يعمل على بناء مجتمع ومواطنين مبدعين يؤمنون بالدفاع عن الحريات والديموقراطية في إطار الأنظمة والقوانين دون الخروج عنها، بالإضافة إلى تشجيع الأساليب والممارسات والمهارات والمشاركات اللازمة للمواطنة العصرية بدلا من الممارسات البالية كالتلقين والحفظ المجرد عن ظهر قلب دون فهم أو استيعاب . وكذلك تطوير المناهج الدراسية بما يتلاءم مع عصر اقتصاد المعرفة، بحيث تبنى بطريقة وظيفية يراعى فيها طبيعة المادة وخصائص المتعلم، والجمع بين الجوانب النظرية المعرفية والجوانب التطبيقية، وتضمين المهارات العقلية اللازمة لتهيئة المتعلمين للتحولات والتغيرات الحالية والمستقبلية والتكيف معها. والاهتمام بتنمية قدرات الطلاب في التعامل مع التقنيات الحديثة خصوصا وأن

الحروب الآن لم تعد حروبا عسكرية في المقام الأول، بل اتخذت من تلك التقنيات أدوات لها.

تطوير برامج التنمية المهنية: تطويرا حقيقيا جادا، وليس شكليا بغرض التربح من ورائه، وبما يتناسب مع المستجدات العالمية والمحلية فيما يتعلق بالعملية التعليمية، وبما يتناسب أيضا مع احتياجات المعلمين.

عودة هيبة المدرسة: لا قيمة لكل ما سبق وما هو آت دون وجود حقيقي للمدرسة باعتبارها المصدر الأول للتعليم. ومن ثم فإن ظاهرة غياب الطلاب عن المدارس، وبقاء المدارس خاوية على عروشها والاعتماد على مراكز الدروس الخصوصية من معضلات التعليم المصري الكبرى، ويرتبط هذا بتكريس العديد من السلبيات منها فقدان المعلم لهيبته، وإلغاء دور المدرسة، وتحميل الأسرة المصرية تكاليف أخرى إضافة لأعباء الحياة الأساسية، وغيرها من الأمور التي تناولتها دراسات عديدة باستفاضة. وهذه الظاهرة التي أدت إلى الغياب شبه الكامل لأدوار المدرسة، لكنها مع إيجاد البديل المناسب لها والذي لن يتأتى ألا بعودة المدرسة لمكانتها باعتبارها المكان الطبيعي للتعليم، ويتطلب ذلك إيجاد الآليات المناسبة التي تضمن حضور الطلاب وانتظامهم. ومرد ذلك أن كل ما سبق وما سيأتي سيصبح حبرا على ورق ما لم يتوفر المكان الذي سينفذ فيه، فأين سيتم تنفيذ الأنشطة؟ وأين ستقدم المناهج المتطورة؟ وأين سيستخدم المعلم أساليب التقويم والتدريس التي من شأنها أن تبني الشخصية؟! كل ذلك لن يكون دون وجود المدرسة.

تقدير المعلم: إن عودة المدرسة ومكانتها وإلغاء الدروس الخصوصية لابد أن يقابله بديل مناسب يحفظ للمعلم دخلا يتيح له العيش بكرامة، من هنا لابد من تقديم الدعم المادي والمعنوي والإعلامي اللازم له، وذلك بزيادة دخل المعلم، وتسليط الضوء

على النماذج الجيدة منهم، وتحفيزهم بالتكريم والجوائز في المحافل والمسابقات، وتوفير برامج التدريب العصرية والأدوات والوسائل التعليمية اللازمة للقيام بعمله، وإعادة النظر في معايير قبول الطلاب بكليات التربية، ووضع آليات للترقي تعتمد على الكفاءة وليس سنوات الخدمة، واعتماد معايير خاصة لاختيار القادة والمديرين، وتوفير برامج تدريبية لهم بصفة مستمرة . فالمعلم لا يمكنه أن يستخدم طرق التدريس المناسبة، ولا أساليب التقويم الملائمة، ولا أن يعمل بشكل جيد وعلى نحو ما هو مطلوب منه دون أن يكون في مناخ مشجع على ذلك من الناحية المادية والمعنوية، ويحتاج ذلك لتكاتف الأسرة، والمدرسة والإعلام والدولة.

التغير في طبيعة أدوار المعلم: لابد من تفهم المعلم لأدواره في ظل النظام العالمي الجديد بمتغيراته المتعددة، بحيث يتجسد في هذا الدور مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان، والقيام بدوره كمقوم لأداء الطلاب، و كمساهم في تنمية مجتمعه، وكمستخدم جيد للتكنولوجيا في تيسير عملية التعلم، وكموجه في التعلم التعاوني، وكمرشد في التفكير النقدي والإبداعي.ويتحقق ذلك من خلال الاختيار الجيد للطلاب في كليات التربية، والتغيير في لائحة إعداد المعلم بحيث يراعى في عملية الإعداد التطورات العلمية السريعة والمتلاحقة في كافة المجالات، والاهتمام بالتربية العملية بحيث تتخذ الطابع الجاد من حيث الإشراف والمتابعة، والاهتمام بتدريبه وتنميته مهنيا أثناء الخدمة بإكسابه المعلومات والمعارف والمهارات التي تجعله قادرا على أداء أدواره بشكل فعال.

المشاركة في اتخاذ القرارات: بحيث تكون برامج الإصلاح التعليمي ساحة للحوار الديمقراطي، تشارك فيها كافة فئات المجتمع بدءا من صياغة الأهداف وترتيب الأولويات ومرورا بتحديد المسؤوليات وتوفير الموارد وتحقيق العوائد، خاصة تلك

التي تهم الفقراء والمهمشين بقدر ما تهم الأغنياء وأبناء الطبقة الوسطى، لأنها ليست مجرد عوائد رمزية أو معنوية مجردة، وإنما هي عوائد تشكل حياة الناس جميعًا ومواقعهم وأدوارهم في الحياة الاجتماعية، كما تشكل مكانة المجتمع ودوره في عصر الديموقراطية والمعرفة والتقدم التكنولوجي.

التغيير في أساليب التدريس والتقويم في التعليم: بحيث يتم الانتقال من الطرق التقليدية في التعليم إلى الطرق التي يكون للمتعلم فيها دور فاعل، مثل أسلوب التقييم الذاتي للأداء، والزيارات الميدانية، والندوات مع الخبراء، والحلقات البحثية بين المعلمين وبعضهم البعض، والتعلم من الأقران، وإثارة الأسئلة والاستفسارات، والتعلم الذاتي، والتعلم التعاوني. واستخدام أساليب تقويم تكشف عن القدرات الحقيقة والمتنوعة للطلاب، وهو ما يؤدي إلى إيجاد جيل من المتعلمين لديهم القدرة على استيعاب علوم العصر والتعامل معها، والتفكير بوعي في قضايا الوطن والمساهمة في حل مشكلاته.

دعم المؤسسات التعليمية: فتعزيز المؤسسات الأمنية الوطنية مرتبط بتعزيز دور المؤسسات التربوية والتعليمية وما تحتاجه من تجهيزات وإمكانات ومعامل وفصول ومعلمين ومناهج ومواد علمية، وتحقيق كل ما سبق مرتبط بتوفير تلك الإمكانيات. من هنا يجب تقديم كافة أشكال الدعم المادي والبشري للمؤسسات التعليمية بشكل يمكنها من أداء مهامها المنوطة بها بشكل جيد؛ خاصة في ظل ما تعانيه المدارس من ضعف إمكاناتها، وبما يحول دون قيامها بتلك الأدوار بشكل جيد.

تمويل البحث العلمي وتطبيقه وتسويقه: فالبحث العلمي هو أساس التقدم؛ لذا يجب دعمه ماديا من خلال توفير التمويل اللازم للقيام به والأهم من ذلك تطبيق نتائج هذه البحوث؛ فلا معنى وقيمة للبحث العلمي دون تطبيق نتائجه على أرض الواقع

وبقائه حبيس الأدراج. ويستلزم ذلك اهتمام البحوث العلمية بالقضايا والمشكلات التي تهم المجتمع وقضاياه، وتحقق مفهوم الأمن القومي بمعناه الشامل، وإيجاد آليات لتسويق البحوث العلمية بشكل جاد وفاعل، وعقد شراكة مع المؤسسات التي تتولى ذلك، وتنمية مهارات الباحثين في تسويق البحوث العلمية والتعاون والتواصل مع جهات التسويق في الداخل والخارج.

المحور الثاني: المحور العسكري والسياسي

سبق وأن تم تناول التحديات العسكرية والسياسية التي تواجه مصر ومن أهمها ما يتعلق بالعمليات الإرهابية ذات التأثيرات المتعددة الأبعاد اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا. ومن أهم هذه الأسباب على الإطلاق الفهم الخاطئ لدى البعض لتعاليم الدين الإسلامي وقيمه ومبادئه، والتستر خلفه للقيام بهذه العمليات، بينما الدين الإسلامي بمبادئه السمحة بعيد كل البعد عن ذلك، هذا بالإضافة إلى الحروب الخفية من بعض الدول والكيانات والمنظمات والتي لا يعرف من فاعلها في بعض الأحيان وهي ما سميت بحروب الجيل الرابع وما بعدها. من هنا فإن دور التربية في هذا المحور يمكن أن يتحقق من خلال أمرين هما: التوعية بصحيح الدين الإسلامي، وحماية الأمن الفكري.

وفيما يلي تفصيل لدور التربية في تحقيقهما والآليات التي يمكن الاستناد إليها في ذلك.

(١)التوعية بصحيح الدين الإسلامي

إن التوعية بصحيح الدين الإسلامي من أهم الجوانب التي يجب العمل عليها لمواجهة هذا التحدي؛ ذلك لأن الإنسان الذي يتمتع بالفهم الصحيح للدين وما يتضمنه من قيم ومبادئ وأخلاقيات وشرائع وأحكام، سيمثل له ذلك حصنا منيعا يمكنه من عدم الانسياق وراء الأفكار المتطرفة ويسعى جاهدا لحماية بلده وأمنه والحفاظ عليه.

ومن الآليات التي يمكن أن تسهم في تحقيق هذا المحور ما يلي:

- تجديد لغة الخطاب الديني بحيث تنتهج لغة جديدة يفهمها الشباب وتتميز بالقدرة على الإقناع واستخدام المنطق والحوار. وهنا لابد من التأكيد على ألا يمس ذلك ما ورد في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة أو التشكيك فيهما تحت شعار التجديد! فالأصل أن الاجتهاد يكون فيما لم يرد فيه نص صريح، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الاستعانة بخريجي المعاهد الأزهرية من الذين يتمتعون بالكفاءة والعلم والأسلوب الخطابي والدعوي المقبول.
- إدراج الموضوعات المتعلقة بالأمن القومي بمفهومه الشامل في المناهج وعرضها بشكل سلس ومقبول وتوضيح موقف الدين منها، دون غلو أو تطرف ودون تهاون أو تساهل أو تزييف للحقائق.
- تأهيل الدعاة تأهيلا جيدا وتدريبهم على الدعوة والإرشاد بصورة محببة وليست منفرة، وتلعب المعاهد الدينية دورا هاما في ذلك.
- تنظيم المسابقات الدينية سواء داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها أو بالتعاون مع مؤسسات أخرى، بحيث تتناول بعض المشروعات البحثية في القضايا

المجتمعية الهامة التي تمس الأمن القومي مثل: التطرف والإرهاب وتخريب الممتلكات العامة مع بيان موقف الدين منها.

- التعاون بين المؤسسات الدينية المتمثلة في الأزهر الشريف وباقي مؤسسات المجتمع الأخرى الاجتماعية والتعليمية والثقافية، في تقديم الخطب والبرامج والندوات والمناظرات بشكل لائق وجاد.
- ترجمة اللقاءات والبرامج والندوات ورفعها على المواقع الإلكترونية بلغات مختلفة لتصل لأكبر عدد ممكن؛ وذلك لإعطاء صورة سليمة عن صحيح الدين حتى لا ينزلق الشباب في التيارات المتطرفة باسم الدين.
- التركيز على بيان طبيعة الشريعة الإسلامية التي تتميز بالاعتدال والوسطية، وثبات الأصول ومرونة الفروع وتيسير ورفع الحرج، والتدرج في مراعاة أحوال الناس، والتوازن بين مطالب الدنيا والآخرة.
- ربط الأنشطة التربوية والتعليمية بالجهود المجتمعية من أجل إيجاد جيل متوازن سوى محاط بسياج من القيم الدينية والأخلاقية؛ وبما يؤدي إلى اتساقه مع المحيط الذي يعيش فيه.
- التأكد من خلو المناهج الدراسية من الأفكار المنحرفة والمنافية لتعاليم الدين الإسلامي أو التي تؤدي لانقسام المجتمع.
- التركيز على الموضوعات المهمة التي قد يكون لدى البعض فهما مغلوطا عنها مثل: توضيح أحكام الجهاد وضوابطه في الإسلام، وتجسيد مفاهيم الوسطية والاعتدال قولا وعملا، وعرض أساليب بعض الفئات المتطرفة الفكر في نشر أفكارها حتى يمكن تجنبها، وتوضيح مفهومي العدل والإحسان في المنهج الإسلامي مع المسلم وغيره. وذلك من خلال المناهج والندوات واللقاءات والمحاضرات على أن تسند هذه إلى دعاة ثقة لهم قبول عند الناس.

- تقديم البرامج الدينية التي تتناول الموضوعات المتعلقة بالأمن القومي وتهم الشباب ووجهة نظر الدين فيها من خلال البرامج التليفزيونية والخطب الدينية واللقاءات مثل:
- قيمة العمل، والتسامح، واحترام الآخر، والتعايش، والمحبة، والسلام، واحترام الكبير، والصدق، والأمانة، واحترام الجار، وعدم الغش وموقف الأديان من كل ذلك.
- بيان أحكام الإسلام في المستجدات الفقهية المعاصرة خاصة تلك التي تمس واقع الناس.
- التوعية بأهمية الأمن وحفظ مصلحة الوطن وبيان أن ذلك من صميم العقيدة.
- التعريف بآداب الحوار وضوابطه في الإسلام.
- تقديم البرامج المتخصصة التي تسهم في توضيح حرمة قتل النفس البريئة في الإسلام.
- بيان حرمة الاعتداء على الممتلكات العامة والخاصة أو تدميرها وتوضيح موقف الإسلام من ذلك.
- قيام الاسرة بدورها؛ حيث إنها النواة التي ينشا ويتشكل الفرد من خلالها، من هنا يمكن أن يكون لها دور هام في تحقيق هذا المحور وذلك من خلال تفعيل بعض الأساليب التربوية مثل أسلوب القدوة، وأسلوب المناقشة والحوار، وأسلوب التوجيه والموعظة الحسنة، وأسلوب الإقناع العقلي.

(2) تحقيق الأمن الفكري:

إن تحقيق الأمن الفكري يحتاج إلى تكاتف جميع المؤسسات التربوية مثل الأسرة، والمدرسة، والجامعة، ووسائل الإعلام وغيرها، وفيما يلي بعض الأدوار التي يمكن أن تقوم بها المؤسسات التربوية:

- إقامة الدورات والبرامج التدريبية المرتبطة بالإعلام الجديد والمجتمعات الافتراضية بجميع مؤسسات الدولة لا سيما التعليمية والأمنية، بحيث يساهم فيها الخبراء من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات.
- حظر أي أنشطة داخل المؤسسات التعليمية تهدد الوحدة الوطنية أو تدعو للانقسام .
- تنسيق الجهود مع مؤسسات المجتمع لتوعية الطلاب بمفهوم الأمن الفكري لدى الطلاب.
- وضع آلية للتواصل بين الجامعات، ومراكز التدريب ،والمؤسسات الفكرية والعلمية.
- وضع برامج لاستطلاع الرأي، ومقاييس علمية توضح التأثير والتأثر في المجتمع حيال الأفكار الضالة، مع استمرارية التأكيد على دور وأهمية الأمن الفكري ضمن منظومة الأمن الشامل للحفاظ على وحدة وتماسك المجتمع وتنمية الوطن.
- تفعيل التواصل بين الإدارة المدرسية والإدارة التربوية والتعليمية من أجل إشراك الإدارة المدرسية في تخطيط المناهج والأنشطة المنهجية واللامنهجية وتضمينها المبادئ والقيم التي تعزز الأمن الفكري.
- تهيئة المناخ التعليمي الذي يساعد على نشر جو من الطمأنينة والأمن.

- تشجيع المسابقات الثقافية بين الطلاب التي تتناول تحديات الأمن الفكري والقضايا المرتبطة به.
- إدراج بعض الموضوعات التي تتضمن القضايا المتعلقة بالأمن الفكري وفق المرحلة الدراسية مثل مفهوم الأمن القومي، والحقوق والواجبات، والتطرف والإرهاب، والتسامح، والتعايش، والاعتدال، والانتماء والمواطنة، والإخاء، والوسطية، والسلام، والوعي الأمني.
- تشجيع الطلاب على البحوث وأوراق العمل التي تتناول الأمن الفكري وقضايا التعصب والتطرف، بحيث يعبر الطالب عن رأيه ووجهة نظره من خلالها بما يسهم في حل المشكلات والقدرة على مواجهتها.
- إكساب الطالب مهارات النقد البناء الذي يطرح حلولا وبدائل لمشكلات الوطن، لا النقد الذي يهدم بناء الوطن ويمزق نسيجه.
- اعتماد طرق جديدة في التقويم تقوم على إعمال العقل والفكر لا على النقل والحفظ؛ حتى تكون هذه طريقة المتعلم في التفكير في حياته عموما.
- إكساب الطالب مهارات التعامل مع وسائل التواصل الاجتماعي بشكل سليم يضمن سلامة المجتمع.
- الاهتمام بتنمية قدرة الطالب على التعامل مع الحاسب الآلي وتقنياته وبرامجه، في عالم تلعب فيه نظم المعلومات والتقنيات الحديثة دورا هاما في حماية أو تهديد الأمن الفكري ومن ثم القومي.
- إثراء نمو المعلم المعرفي في القضايا المتعلقة بالأمن الفكري وعلاقته بتحقيق الأمن القومي من خلال حضور اللقاءات والندوات المرتبطة بذلك.
- اعتماد أسلوب الحوار والمناقشة في تعامل المعلم مع الطلاب ودراسة مظاهر وأسباب التعاطف مع الأفكار المنحرفة.

- توظيف الأنشطة التربوية بكافة أشكالها لتعزيز الأمن الفكري كالإذاعة المدرسية، وتنظيم الندوات، واللقاءات وإقامة الرحلات، والمعارض، والشعر، والنشيد الوطني، والقصة الوطنية، والمسرحية، والتمثيليات، وجماعة الصحافة، واللوحات الفنية، والمجسمات، والمعارض.
- الترويج لثقافة الحوار الهادئ البناء الذي يكون هدفه من تناول القضايا في الإعلام البناء وليس الهدم وهذا يتطلب رقابة موضوعية وجادة على البرامج.
- السعي للحصول على الأخبار الدقيقة الصادقة من مصادرها الحقيقة دون مبالغة أو تزييف، فتزييف الحقائق من أكبر أخطاء الإعلام التي تجعل الشباب خصوصا يتجهون لوسائل إعلام أخرى سواء عربية أو أجنبية قد تكون مضادة للإعلام الوطني، لذا فإن الصدق في عرض القضايا والمشكلات- مهما كانت صادمة – أمر لا مناص منه؛ حتى لا يفقد الإعلام المصري مصداقيته ويؤدي إلى عزوف المشاهدين عنه.
- إشراك الشباب في وسائل الإعلام في مناقشة القضايا التي تهم المجتمع بشفافية وانتقائية، على أن تكون عينات الشباب المنتقين ممثلة لكافة فئات وطبقات المجتمع.
- محاربة الشائعات بصدق وشفافية؛ فمحاربة الشائعات لا يكون بشائعات أخرى ولا أخبار مضللة؛ فالفرد إذا فقد الثقة في الإعلام لن يستقي الأخبار منه بعد ذلك.
- التوعية بمفهوم الجيل الرابع وما بعده وأدواته ووسائله وأثره على الأمن الفكري ومن ثم القومي المصري، ودور الفرد حيال ذلك.
- تفعيل مجالس الآباء وعقد لقاءات مع أولياء الأمور والقيادات بالمدارس لتوعيتهم بكيفية توجيه أبنائهم فكريا، ومعالجة الانحرافات الفكرية بالسبل

السليمة، والتعاون في تعديل بعض الأوضاع الأسرية والاجتماعية التي تقضي على الانحرافات الفكرية لدي الطلاب.

المحور الثالث: المحور الاقتصادي

إن الجانب الاقتصادي من المحاور الهامة؛ خاصة لما للعامل الاقتصادي من أثر بالغ في ضمان الاستقرار السياسي، فكثير من حركات الاحتجاج في مصر وغيرها كانت بسبب تدني الأحوال المعيشية للناس، وكانت الشرارة التي اندلعت بسببها الثورات في بعض البلدان العربية ومنها مصر في السنوات السابقة، وتعرضت بسببها كثير من البلدان لمخاطر جمة هددت أمنها القومي عانت ولا زالت تعاني منها. لذا فإن الاستقرار الاقتصادي يقود إلى الاستقرار السياسي، ومن الآليات التي يمكن أن تقوم بها المؤسسات التربوية في هذا المحور ما يلي:

- مشاركة الجامعات في تأهيل الشباب حديثي التخرج من خلال البرامج التدريبية المتنوعة التي يجب أن تركز على متطلبات سوق العمل.
- تقديم برامج تدريب مدعمة ماديا؛ بحيث لا يشكل الالتحاق بها عائقا أمامهم والاستفادة منها.
- المساهمة في تأسيس قاعدة معلوماتية للوظائف المطروحة والباحثين عنها.
- مشاركة الخبراء من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في وضع استراتيجية لمحاربة الفقر لتحقيق الاستقرار الاقتصادي على المستوى الكلى، وزيادة معدلات النمو الاقتصادي ومشاركة الفقراء في كافة النواحي السياسية لرفع قدراتهم وضمان مشاركتهم بكفاءة في النشاط الاقتصادي، ومشاركتهم في النواحي الاجتماعية والسياسية والثقافية؛ خاصة أن تحقيق النمو الاقتصادي يتطلب رفع قدرات كافة أفراد المجتمع للمشاركة في تحقيقه والحصول على

العوائد المادية نظير هذه المشاركة، وهو ما يعد استهدافا للفقراء وتحقيقا للعدالة في توزيع الدخل.

- إعادة النظر في التخصصات والبرامج القائمة وإدخال تخصصات وبرامج جديدة تتناسب وتلبي حاجات ومتطلبات التنمية الشاملة، لاسيما الدراسات التقنية والعلمية الحديثة والدراسات التخصصية التي يجب أن تهدف إلى تأهيل الخريجين للمشاركة في حل المشاكل التي تواجه مؤسسات الدولة، وقطاعاتها الصناعية، والإنتاجية والخدمية.
- التوسع في برامج التدريب المهني الهادفة إلى تأهيل القوى العاملة وتمكينها من الالتحاق بفرص العمل المتاحة وخاصة في الأنشطة الاقتصادية التي يمكن أن تستقطب المزيد من القوى العاملة، ويمكن أن تقوم الجامعات بوحداتها ذات الطابع الخاص بدور فاعل في ذلك.
- إنشاء هيئة مشتركة لتحقيق التنسيق بين جانب الطلب في العمل من جهة، والجامعات ومؤسسات التدريب من جهة أخرى.
- رفع جودة مخرجات التعليم وتأهيلها من خلال التوجه نحو بناء نظام تعليمي قابل للتكيف مع متغيرات سوق العمل ومواكبة المستجدات والشروط المطلوبة فيه، وذلك بالتوسع النوعي والكمي الكفيل بتحقيق التطابق بين الأهداف المرسومة للسياسة التعليمية والمواصفات والشروط المطلوبة في سوق العمل.
- إعطاء قضية وفجوة المهارات الأولوية في سياسات واستراتيجيات التشغيل من أجل الحد من ظاهرة الفقر وكذلك بطالة الخريجين، وذلك من خلال التأكيد على العناصر التالية:
- الاهتمام بالعمال ذوي المهارات المنخفضة الذين يشكلون نسبة عالية من السكان، وذلك من خلال تشجيع التدريب المستمر، ويتحقق ذلك من خلال

الشراكة بين الجامعات والمصانع والشركات في تقديم البرامج التي ترفع من كفاءتهم وزيادة مهاراتهم.

- إكساب الطلاب من خلال المناهج وما يرتبط بها من أنشطة قيم البذل والعطاء والإيثار والتعاطف، والتعاون بإخراج زكاة المال والصدقة وغيرها وأنها وسيلة للتقرب إلى الله، فضلاً عما فيها من استشعار لآمال وآلام المجتمع والإحساس بالآخرين ومراعاة مشاعرهم وإدخال السرور عليهم. وفي هذا تحقيق لحاجة الانتماء للوطن وتحقيق الذات والرضا النفسي.
- الاهتمام بتشجيع المتفوقين والمبدعين في شتى المجالات ورعايتهم لجعلهم قوة تضاف للاقتصاد المصري، وذلك بتوظيف نوادي العلوم بشكل فعال يسمح بالكشف عن تنمية القدرات الإبداعية والابتكارية للشباب وتوفير الإمكانات المادية والبشرية لهم واحتضانهم وتذليل المعوقات أمامهم.
- قيام الباحثين من الجامعات ومراكز البحوث بإجراء مزيد من الدراسات عن حجم وظروف الفقراء ومدى تأثرهم بانخفاض الإنفاق العام، وكيفية توفير سبل الدعم لهم.

تطبيق نتائج البحوث العلمية بدلا من أنها حبيسة الأدراج، ففي هذه البحوث ما يسهم في حل كثير من المشكلات ليس من الناحية الاقتصادية فقط بل من كافة الجوانب.

- مساهمة الباحثين وأعضاء هيئة التدريس في وضع سياسات وبرامج تنفذ من خلال موازنة الدولة ومتابعة ومراقبة تنفيذها، ويتطلب ذلك تنمية مؤسسية للقيام بذلك، وإنشاء مؤسسات تضم الأفراد والجمعيات الأهلية والمجتمع المدني مع الحكومة لتحديد أولويات الإنفاق العام وتنفيذها بالمناطق الأكثر حاجة.

- الاهتمام بالتعليم الفني وتطوير تخصصاته؛ حيث يعتبر رافدا مهما للمؤسسات الإنتاجية وإكساب الأفراد المهارات التي يحتاجها سوق العمل من خلاله.
- التركيز على إكساب الفرد المهارات اللازمة لاقتصاد المعرفة من خلال ترغيب الطالب في البحث عن المعرفة، وتنمية قدرته على تحليل المعلومات وحل المشكلات، وتنمية التفكير الابتكاري الذي يمكنه من توظيف المعرفة وإيجاد حلول متنوعة للمشكلات التي يواجهها بناء على ما تم دراسته.
- إجراء المزيد من الدراسات حول القطاع الزراعي وكيفية تحسين إنتاجية الأرض والمحاصيل وتطبيق هذه البحوث، وكذلك بالنسبة للقطاعات الاقتصادية الأخرى في المجتمع وكيفية النهوض بها.
- تنمية الوعي بالاستثمار والادخار وقيمة العمل وتوجيه جزء من مدخرات الإنسان لعملية الإنتاج بما يخدم الحاضر والمستقبل على المستوى الفردي والجماعي، وتكوين ثقافة أصيلة واتجاهات إيجابية لديه نحوها، وذلك من خلال أدوات ووسائل الإعلام المتنوعة.
- تقديم برامج تدريبية تليفزيونية لملاك الأراضي والمزارعين للتدريب على الاعتماد في الزراعة على المزارع العضوية والترويج للنباتات الطبيعية التي يتم الاعتماد فيها على الأسمدة الطبيعية بدلا من الأسمدة الكيمياوية.
- حث الأبناء منذ مرحلة الطفولة على ممارسة العمل والإنتاج والحفاظ على المال العام والخاص، بما يتناسب مع عمر الطفل وإدراكه وفهمه. وليبدأ من القيام ببعض الأعمال البسيطة في المنزل مثل تنظيف الرفوف والاعتناء بالمكتبة وبغرفته وترتيب المقاعد.

المحور الرابع: المحور الثقافي

يشكل الانهزام النفسي عاملا خطيرا لفناء الأمم؛ فالتربة المشبعة بالهزيمة وفقدان الثقة هي التربة المناسبة لتفكك المجتمع، لذلك لا بد من تربية الأفراد على مقاومة روح اليأس والسلبية بتعزيز ثقة الإنسان بكافة مقومات هويته التي تميزه عن الأمم الأخرى، وتحريره من الانبهار بالغرب والتخلص من مركّب النقص والتبعية .وفي ظل ما يواجه المجتمع المصري شأنه شان باقي المجتمعات العربية من اجتياح ثقافي غربي- كما سبق القول - شمل كل ما يتعلق بحياة الإنسان اليومية حتى ملبسه ومظهره ولغته، فإن مواجهة هذا التحدي يكون بتفعيل دور المؤسسات التربوية، والذي يمكن أن يتحقق من خلال بعض الآليات التالية:

- إقامة معسكرات طلابية لزيارة معالم الوطن والتأكيد على رقي الحضارة المصرية والتراث المصري الأصيل بما يربطهم بالتراث والثقافة المصرية.
- تنظيم زيارات ميدانية للطلاب لمؤسسات مجتمعية ومنتديات ثقافية مختلفة بما ينمي الإحساس بالانتماء الوطني والمسؤولية لديهم.
- إدراج بعض الموضوعات التي تتناول الجوانب المضيئة من التاريخ العربي الإسلامي الحديث والمعاصر حتى لا يشعر الطالب بغربة الفكر في ظل مجتمع متعدد الثقافات وغزو ثقافي يجتاح حياته.
- وضع خطة واضحة المعالم قبل تدريس المقررات للطلاب حول الأنشطة المصاحبة للمقرر المنهجية واللامنهجية، والتي تساهم في نشر الوعي بالتحديات الثقافية وكيفية مواجهتها للمساهمة من خلال هذه الأنشطة في الحفاظ على مكونات الهوية الثقافية الحضارية للأمة الإسلامية والعربية.
- الاهتمام بتنمية المهارات اللازمة للطالب في هذا العصر من نقد وتحليل واستنتاج وتقويم، ونشر المعرفة وتطبيقها وتوظيفها والاستفادة منها في حياته

بدلا من الاقتصار على الحفظ والتلقين، وذلك في كافة مراحله الدراسية، وذلك بما يمكنه من التفاعل مع الثقافات الأخرى بوعي.

- توعية الطلاب بالمخاطر التي تهدد الأمن الثقافي المصري والهوية الثقافية واعتباره جزء هام من أمن مصر القومي من خلال المحاضرات والبرامج المتنوعة والمسابقات.
- إقامة ندوات وورش عمل لتثقيف الطلاب وزيادة وعيهم بالثقافة العربية ومقوماتها ومهدداتها.
- تضمين بعض الموضوعات في المناهج الدراسية عن الاستهلاك السليم المتوازن وقيمة العمل والإنتاج ومخاطر الثقافة الاستهلاكية غير السليمة على الفرد والمجتمع.
- تجسير الفجوة وتقليل التمايز بين أنواع التعليم، وذلك حتى لا يكون التعليم أداة لتمزيق النسيج الاجتماعي الواحد بدلا من أن يكون أداة للتماسك الاجتماعي، ومن الآليات التي يمكن من خلالها تحقيق ذلك:
- الرقابة على المناهج التي تقدم في المدارس الأجنبية واستبعاد كل ما يمس الهوية الثقافية وينافي القيم والعادات المصرية.
- الحد من الانتشار الواسع للمدارس الأجنبية والدولية التي تسهم في توطين ثقافات تعليمية متباينة تهدد التشكيل السوي للهوية الثقافية لبناء المجتمع المصري.
- جعل مادة التربية الوطنية إجبارية في المدارس الأجنبية وتضمينها أنشطة عملية تعزز الانتماء للثقافة المصرية.

- تنمية قدرة الأفراد على التعامل البناء والإيجابي مع التعددية الفكرية والثقافية والعرقية والسياسية والاقتصادية، ويتطلب ذلك من المؤسسات التربوية تنمية روح التسامح واحترام الرأي الآخر والتعايش.
- تنمية قدرة المتعلم على التفكير الناقد من خلال طرق التدريس والتقويم التي تنمى وتدعم هذه القدرة، والتي تمكن الطالب من الانتقاء والاختيار والانفتاح الواعي والسليم على الثقافات الأخرى.
- تنمية الاعتزاز باللغة العربية وغرس ثقافة الاعتزاز باللغة العربية لدى الطلاب وبعث الشعور والانتماء القومي في نفوس الأفراد بأن اللغة العربية ليست أقل عطاء من عشرات اللغات التي اعتز بها أهلها ولم يتخلوا عنها، من خلال المناهج والندوات والمؤتمرات.
- إحياء المناسبات الوطنية والاهتمام بها؛ واستخلاص ما بها من عبر تشحذ همة الأفراد وعزيمتهم وتزيد من الولاء للوطن.
- توعية الأفراد بالأفكار الدخيلة المنافية للقيم والعادات المصرية التي تربينا عليها والإفادة من التقنيات الحديثة بإنتاج برامج وأفلام توعوية ومواقع إلكترونية تعضد ذلك.
- الاهتمام بزيادة المحتوى الناطق باللغة العربية الفصحى فيما يقدم من برامج تليفزيونية للكبار وكذلك للأطفال، ودعم المسلسلات التاريخية الناطقة باللغة العربية الفصحى وزيادتها حتى يألف المشاهد سماعها ونطقها.
- العناية الخاصة بالبرامج والمسلسلات والأفلام المعدة من قبل القائمين على القنوات التليفزيونية وخاصة المقدمة للأطفال لما لها من تأثير على الهوية الثقافية، والعمل على الحد من بث البرامج وأفلام الكرتون المستوردة من ثقافات أخرى غير ملائمة لثقافتنا العربية أو وتهذيبها بحذف ما لا يناسبها.

- اختيار المذيعين بعناية وخاصة مقدمي النشرات الإخبارية وتقديم دورات بشكل مستمر لتأهيلهم وتطويرهم وتنمية مهاراتهم اللغوية.
- الاهتمام بنشر ثقافة الاستهلاك الصحيح والعادات المصرية الأصيلة ومحاربة الممارسات الشاذة في المأكل والملبس والغريبة على المجتمع المصري من خلال:
- تقديم برامج تثقيفية وتوعوية لتقنين السلوك الاستهلاكي وضبط مداخله وآلياته، والعروض التسويقية والترويجية الاستهلاكية، وتأكيد جودة السلع المعروضة في السوق.

المحور الخامس: المحور البيئي:

يقع على التربية دور هام في حماية الأمن البيئي كجزء من الأمن القومي المصري، ومن الآليات التي يمكن أن تحقق ذلك في المؤسسات التربوية ما يلي:

- إجراء مزيد من الدراسات حول المشكلات البيئية التي تهدد الأمن البيئي وتأثيراتها.
- المساهمة في إنشاء قاعدة بيانات عن حالة البيئة وما يطرأ عليها من تغييرات وانعكاس هذه التغيرات على حياة الناس اجتماعية واقتصاديا.
- توفير الخبرات المدربة والعمالة المؤهلة التي تحتاجها الأجهزة والمراكز الحيوية المرتبطة بحماية البيئة.
- المساهمة في وضع التشريعات المرتبطة بحماية البيئة ومتابعة وتقويم تطبيقها على أرض الواقع.
- تنمية وعي الطلاب من خلال المناهج بحيث تتناول الموضوعات المتعلقة بالبيئة مثل التلوث والمياه والتغيرات المناخية.

- تكوين الاتجاهات والقيم البيئية وأنماط السلوك البيئي السليم لدى الطلاب، والتي تمكنهم من حسن التعامل مع البيئة من خلال الأنشطة التربوية؛ حيث إنهم يتأثرون بالأنشطة والممارسات التي تجري داخل وخارج المدرسة.
- التعاون مع الأجهزة والمؤسسات الموجودة بالبيئة المحيطة، مثل الوحدات المحلية والأحياء والمجتمعات الأهلية والوحدات الصحية ودور العبادة، في تقديم اللقاءات التي تتناول المشكلات البيئية وتأثيراتها ودور الفرد في حمايتها.
- إعداد وتقديم مقرّر جامعي حول البيئة والاستدامة يقدم لطلّاب السنة الأولى ولجميع التخصصات.
- تطوير البرامج الأكاديمية البينية لمعالجة الترابط بين التحدّيات البيئية والاجتماعية والاقتصادية.
- إدخال القضايا البيئية المستجدة في صلب الدراسات الجامعية، مثل القانون البيئي في كليات الحقوق، والاقتصاد الأخضر في كليات الاقتصاد، والتأثيرات الصحية في كليات الطب، والتأثيرات المجتمعية في أقسام الاجتماع. إلخ.
- تصميم المحتوى البيئي لإعداد الطلاب بشكل مناسب ليكونوا مواطنين مسؤولين، وتزويدهم بالمعرفة الكافية لذلك. فمحتوى المناهج البيئية المدرسية لم يعد محصوراً في الطبيعة والتلوث والأمور ذات العلاقة بالصحة، بل يجب توسيع نطاقها لتعالج إدارة الموارد والقضايا المستجدة الملحّة مثل تغير المناخ والاستهلاك المستدام. ولا يمكن تحقيق هذا إلا بإدماج التربية البيئية في جميع الصفوف.
- استحداث تخصصات جديدة مرتبطة بالقطاعات الخضراء.

- إنشاء كليات للطاقة والبيئة لتلبية حاجة المجتمع من القوي العاملة في قطاع الصناعات الخضراء الناشئة مثل الطاقة المتجددة والطاقة النظيفة والتكنولوجيا النظيفة.
- المساهمة في تطوير التكنولوجيا الخضراء ونشرها والحصول عليها، ويتأتى ذلك من خلال الشراكة مع القطاع الخاص وإنشاء مراكز تعاونية للبحث والتطوير، ووضع آليات تمويل جديدة لتسريع انتشار التكنولوجيات الخضراء.
- تصمم برامج التربية البيئية بحيث توضح الصلة بين القضايا البيئية من ناحية، وبين الاهتمامات الشخصية والمحلية وأنماط العيش من ناحية أخرى.
- نشر الوعي البيئي من خلال القيام ببعض النشاطات الجامعية مثل تشجير الحرم الجامعي وتنظيفه.
- إجراء البحوث التي يمكن من خلالها توفير تقديرات القوى العاملة الاقتصادية والمؤهلة للوظائف في القطاعات الخضراء وذلك بناء على مسح يعتمد على البيانات لتحديدها.
- تنمية وتعزيز فرص الانتفاع بالبحوث والابتكارات العلمية والتكنولوجية التي تتناول القضايا المتعلقة بالمشكلات والقضايا البيئية؛ وذلك من خلال الاهتمام بتسويقها وتطبيقها بالشراكة مع الشركات والمصانع في ذلك.
- إعداد دراسات مرتبطة باحتياجات السوق المحلى والعالمي من القطاعات الخضراء وربطها بالمجالات الدراسية ذات العلاقة، على أن يعاد تقدير هذه الاحتياجات من الحين للآخر وفقا للمستجدات.
- إنشاء مراكز بحثية تابعة للجامعات هدفها إجراء البحوث المتعلقة بالقضايا البيئية ومتابعة تطبيقها.

- المشاركة في عقد بعض الندوات والمؤتمرات في الجامعات والمدارس ومؤسسات المجتمع الأخرى، ويكون الهدف منها زيادة وعي المواطنين ومتخذي القرار والمستثمرين بخطورة بعض القضايا البيئية وتأثيراتها على صحة البشر وحياتهم الاجتماعية والاقتصادية.
- إجراء مزيد الدراسات المتعلقة بالأمن البيئي وعلاقته بتحقيق الأمن القومي.
- الاهتمام بالدراسات المستقبلية المعنية بالتعامل الفعال والآمن مع المشكلات البيئية المحتملة في حالة حدوثها بالفعل، والتخطيط المستقبلي للتعامل معها.
- إعداد وتنفيذ استراتيجية للتوعية البيئية في الإعلام مدعمة من رجال الأعمال والدولة.

اللقاءات مع بعض الخبراء في مجال البيئة وتوعية المواطنين بالمخاطر البيئية على الصحة العامة لهم.

- توعية أصحاب المصانع بسبل التخلص من المخلفات الصناعية وخطورة إلقائها في غير الأماكن المناسبة لها على صحة الإنسان، والتوعية بقوانين حماية البيئة وعقوبة من يخالفها.
- التغطية الإعلامية للندوات والمؤتمرات المعنية بحماية البيئة وتحقيق الأمن البيئي وعلاقته بالأمن القومي.
- يمكن للإعلام أن يقوم بدور بارز في قضية المياه وهي إحدى القضايا البيئية الهامة؛ بهدف إحداث التقارب بين مصر ودول إفريقيا خصوصا حوض النيل، خاصة أن مصر بما لها من ريادة في المجال الإعلامي وبما تملكه من أقمار صناعية وكوادر إعلامية تستطيع أن تحقق هذا التقارب والتعاون الفاعل معها، ويمكن أن يحدث ذلك من خلال بعض الآليات مثل: إنشاء قناة فضائية لدول

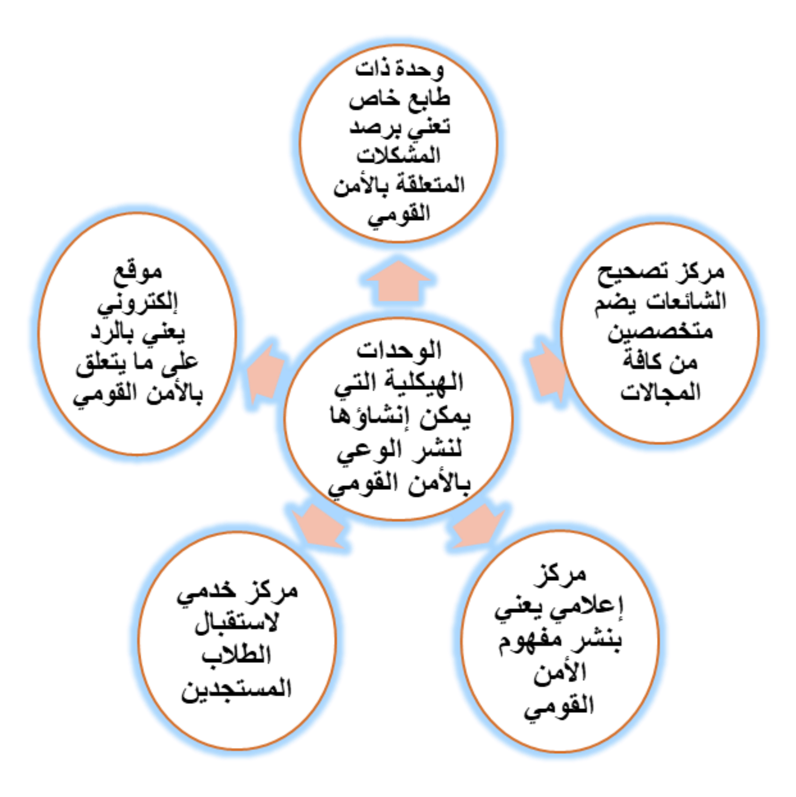
حوض النيل، أو إنشاء إذاعات موجهة بلغات متعددة لمخاطبة تلك الشعوب بخطاب إعلامي مخطط ومدروس ينطلق من العلاقات التاريخية ويؤكد عليها ويراعي خصائص هذه الشعوب وسيكولوجيتها واهتماماتها، أو تأسيس جريدة باسم دول حوض النيل تنشر في هذه البلاد بلغات مختلفة وتركز على القواسم المشتركة في كل المجالات.

معوقات تحقيق الرؤية المقترحة

- التطور السريع في نظم الاتصالات والمعلومات ووسائل الإعلام وصعوبة السيطرة عليها وعلى تأثيراتها.
- سيطرة الإعلام غير الهادف في كثير من الأحيان على العقول والتفكير سواء كان محليا أو عالميا.
- الدور الهزيل للإعلام المصري مقارنة بوسائل الإعلام الأخرى العربية والإقليمية والعالمية.
- فقدان الثقة لدى البعض في مصداقية الإعلام المصري.
- ضعف التنسيق بين المؤسسات التربوية من ناحية وبينها وبين مؤسسات المجتمع الأخرى من ناحية أخرى.
- الافتقار إلى النواحي المادية الكفيلة بتحقيق الإجراءات والآليات الكفيلة بتحقيق محاور الرؤية المقترحة.
- عدم وجود وحدات هيكلية رسمية في المؤسسات التعليمية هدفها الحفاظ على الأمن القومي بمفهومه الشامل.

وسائل التغلب على معوقات الرؤية المقترحة

- التخطيط والتنسيق الجيد والمستمر بين المؤسسات التعليمية والإعلامية وباقي مؤسسات المجتمع.
- توفير الدعم المادي المناسب لتحقيق الرؤية بكافة آلياتها وإجراءاتها.
- وجود خطة إعلامية للحفاظ على الأمن القومي بمفهومه الشامل تتميز بالوضوح والشفافية والموضوعية.
- إنشاء بعض الوحدات الهيكلية في المؤسسات التعليمية تعني بالحفاظ على الأمن القومي بمفهومه الشامل ومواجهة تحدياته. وتقترح الورقة البحثية الحالية هذه الوحدات:



شكل (7) الوحدات الهيكلية التي يمكن إنشاؤها في المؤسسات التعليمية لنشر الوعي بالأمن القومي وتحدياته

مراجع الدراسة الثانية

1- ول وايريل و ديورانت، (1998): قصة الحضارة، ترجمة زكي نجيب محمود وآخرون، الجزء الأول، المجلد الأول، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع دار الجيل للطبع والنشر والتوزيع، ص 3.

2- عبد الله بلقزيز، (1989): الأمن القومي العربي، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص 6.

3- جويد حمزاوي (2020): المقاربات النظرية للأمن: من الأمن القومي إلى الأمن الإنساني، مجلة الدراسات الاستراتيجية والعسكرية، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية برلين، العدد السادس، المجلد الثاني، ص 9.

4- محمد بن مكرم بن علي ابن منظور:(1980)، لسان العرب، تحقيق عبد الله علي الكبير، القاهرة، دار المعارف.

5- Lippmann W., (1943): Foreign Policy, Shield of the Republic, Boston, Little Brown& Company.P.51.

6- Kissinger,H. (1969): Nuclear Weapons and Foreign Policy, London, Wild Field and Nicholson,P.46.

7- أمين هويدي (1975): الأمن العربي في مواجهة الأمن الإسرائيلي، بيروت، دار الطليعة، ص 5.

8- على الدين هلال: (1984)، الأمن القومي: دراسة في الأصول، مجلة شؤون عربية، الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، العدد 35، ص 12.

9- Wolfers, A., (1962): Discord and Collaboration, Essays on International Politics, Baltimore, John Hopkins University Press,P.150.

10- روبرت مكنمارا (1970): جوهر الأمن، ترجمة يوسف شاهين، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، ص 122.

11-علي عباس مراد (2017): الأمن والأمن القومي مقاربة نظرية، بيروت، دار الروافد الثقافية، ص 7.

12- محمد شلبي (2003): الأمن الوطني في ظل التحولات الدولية الراهنة، الملتقى الدولي حول الدولة الوطنية والتحولات الدولية الراهنة، الجزائر، جامعة الجزائر، كلية العلوم السياسية والإعلام، قسم العلوم السياسية.

13- عادل عبد الحمزة ثجيل: (2016)، الأمن القومي والأمن الإنساني، دراسة في المفاهيم، مجلة العلوم السياسية، كلية العلوم السياسية، جامعة بغداد، العدد 51، ص 344.

14- جويد حمزاوي: (2020)، المقاربات النظرية للأمن: من الأمن القومي إلى الأمن الإنساني، مجلة الدراسات الاستراتيجية والعسكرية، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين، العدد السادس، المجلد الثاني، ص18.

15- علي سيد إسماعيل: (2019)، الأمن القومي العربي: واقعه وآفاقه في ظل التحولات الاقتصادية العالمية المعاصرة، الإسكندرية، دار التعليم الجامعي، ص 90.

16- هايل طشطوش: (2012)، الأمن الوطني وعناصر قوة الدولة في ظل النظام العالمي الجديد، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع، ص 13.

17- علي عباس مراد: (2017)، مرجع سابق، ص.ص 58-60.

18- علي سيد إسماعيل: (2019)، مرجع سابق ، ص 47.

19- أحمد إسماعيل حجي: (2004)، تطوير نظام إعداد المعلم في مصر: رؤية مغايرة، المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، آفاق الإصلاح التربوي في مصر، جامعة المنصورة، كلية التربية 2- 3 أكتوبر، ص 158.

20- أحمد محمد نبوي حسب النبي: (2017)، التعليم والتنافسية في تايلاند وإمكانية الإفادة منها، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، العدد 36، ص 111.

21- فايزة أحمد الحسيني مجاهد: (2019)، رؤية مستقبلية لتطوير التعليم في مصر، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، العدد 4، المجلد 2، ص 123.

22- خالد صلاح حنفي محمود: (2018)، تطوير التعليم الثانوي الفني المصري في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، العدد 13، ص 43.

23- عرفة حسين عرفة رمان: (2018)، تطوير الجامعات المصرية بما يخدم التنمية الاقتصادية في ضوء خبرة ماليزيا، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات، جامعة عين شمس، العدد 19، الجزء 10، ص 158.

24- جمهورية مصر العربية: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الاستراتيجية القومية للعلوم والتكنولوجيا والابتكار 2015 - 2030، مقترح الخطة التنفيذية لاستراتيجية التعليم العالي والبحث العلمي للعلوم والتكنولوجيا والابتكار 2030 (2015): ص 27-28.

25- World economic forum, (2019), The Global Competitiveness Report, 2009:2019.

26- جمهورية مصر العربية: مركز المعلومات والتوثيق ودعم اتخاذ القرار بالهيئة العامة لتعليم الكبار المؤشرات التقديرية لأعداد السكان والأميين ونسبهم موزعة مراكز إدارية وأقسام للشريحة

العمرية عشر سنوات فأكثر حتى 1/ 7/ 2019.، على الموقع التالي: http://www.eaea.gov.eg، تاريخ الدخول 2020/7/25.

27- جودية خليل: (2019)، مركز الأمن القومي في ظل الثورة المعلوماتية، مجلة القانون الدستوري والعلوم الإدارية، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين، العدد الثالث، ص 35.

28- الهلالي الشربيني الهلالي: (2020)، التعليم قضية وطن، مقال منشور في جريدة البوابة، الأربعاء 18/ 3 /2020.

29- إيهاب محمد يونس: (2019)، إصلاحات السياسة المالية والنمو الحقيقي "حالة مصر" المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، كلية التجارة، جامعة عين شمس العدد 3، المجلد 49، ص 236.

30- عزة علي فرج: (2019)، الآثار الاقتصادية للنشاط الصناعي بجمهورية مصر العربية، المجلة العلمية للاقتصاد والإدارة، كلية التجارة، جامعة عين شمس، المجلد 49، العدد ، ص 805.

31- إحصائيات سوق الرعاية الصحية: أفريقيا الشمالية في عام 2020، تقرير معد بواسطة North Africa health : ، تاريخ الدخول 2020/7/25، ص 4، على الموقع التالي :

https://www.northafricahealthexpo.com/content/dam/Informa/northafricahealthexpo/english/images/NAH-HEALTHCARE-INDUSTRY-REPORT-ARABIC-V2.pdf

32- دعاء محمد أحمد إبراهيم: (2017)، التوزيع الاجتماعي للتعليم وتشكيل الهوية الثقافية: دراسة نقدية في سيسيولوجيا التعليم المصري، مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، العدد الرابع، الجزء الثاني، ص 3.

33- على ليلة: (2012)، الأمن القومي في عصر العولمة: تفكيك المجتمع وإضعاف الدولة، القاهرة، مكتبة الأنجلو، ص 34.

34- على ليلة: (2016)، الأمن القومي العربي في عصر العولمة، الإصلاح الداخلي لمواجهة العولمة، الكتاب الثالث، القاهرة، مكتبة الأنجلو، ص 299.

35- محمد ناصر علي الرياشي: (2018)، تحديات تعليم الكبار في ظل العولمة الثقافية وسبل مواجهتها، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، كانون أول، العدد، 41، ص 750.

36- على أسعد وطفة: (2019) ، التربية في مواجهة الدور الاستلابي للصورة، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والبحوث،ص 2، بحث منشور 21 فبراير على الموقع التالي: https://www.mominoun.com/articles،تاريخ الدخول 2020/7/26.

37- صفاء محمد محمد: (2018)، الموقف السوداني من أزمة مياه النيل وتأثيره على الأمن القومي المصري، مجلة الدراسات الإفريقية ودول حوض النيل، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين، المجلد الأول، العدد الأول، ص 125.

38- مني السيد حافظ عبد الرحمن: (2012)، الأبعاد الثقافية في دراسة الاستهلاك مع إشارة خاصة للدراسات العربية: رؤية سوسيولوجية واستشرافة مستقبلية، حوليات آداب عين شمس، المجلد 40، ص 319.

39- صلاح سمير البنداري: (2018)، مشكلة سد النهضة وإعادة صياغة توجهات السياسة الخارجية المصرية في الدائرة الأفريقية، مجلة الدراسات الإفريقية ودول حوض النيل، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين، العدد الأول، المجلد الأول، ص 42.

40- صفاء محمد محمد: (2018)، مرجع سابق، ص 137.

41- أنظر كلا من :

- سمير عبد الملاك منصور: (2013)، اتفاقيات حوض النيل في ضوء أحكام القانون الدولي، مجلة آفاق إفريقية، القاهرة، الهيئة العامة للاستعلامات، المجلد 11، العدد 39، ص 9.
- اسماعيل شمس الدين: (2014)، سد النهضة الأثيوبي وحتمية توفر المياه والطاقة لدول المصب: السودان ومصر، القاهرة، روافد للنشر والتوزيع، ص 102.

42- أحمد محمد السيد مرزوق، محمد أبو الحسن محمد علي: (2014)، التغيرات المناخية وتأثيرها على الدلتاوات دراسة حالة الدلتا المصرية، المؤتمر الدولي حول الآثار المحتملة للتغيرات المناخية على القارة الإفريقية، جامعة القاهرة، معهد البحوث والدراسات الإفريقية، 18-20 مايو، ص 12.

43- خطة عمل البحر الأبيض المتوسط (2019):، المخاطر المرتبطة بالمناخ والتغيّرات البيئية في منطقة البحر الأبيض المتوسّط، التقييم الأوليّ من قبل شبكة الخبراء المعنية بالتغيّرات المناخية والبيئية في منطقة البحر الأبيض المتوسّط، مركز الأنشطة الإقليمية التابع لبرنامج الأمم المتحدة للبيئة، ص 15.

44- صفاء على رفاعي: (2019)، التحديات البيئية والآفاق المستقبلية للتنمية المستدامة في مصر، مجلة بحوث الشرق الأوسط، كلية الآداب، جامعة دمياط، العدد 48، ص 332.

45- عزة أحمد عبد الله، (2014)، التلوث البيئي في جمهورية مصر العربية وأثره على الاقتصاد القومي، جامعة عين شمس، وحدة بحوث الأزمات، ص 8.

46- المرجع السابق، ص 3.

الدراسة الثالثة

مقدمة حول الأمننة في الخطاب الرسمي للتعليم

د. دينا سعيد متولي

الدراسة الثالثة

مقدمة حول الأمننة في الخطاب الرسمي للتعليم

د. دينا سعيد متولي

القضية

تتبلور القضـية في أنه على الرغم من كون الخطاب الرسـمي في التعليم قد رفع شـعار أن "**التعليم قضـية أمن قومي**" منذ منتصـف الستينيات، فإن كثيرا مما يجري في التعليم من تطوير يطال فلسـفته وأهدافه ومحتواه ووسـائله مما بات يهدد الأمن القومي في بعده التربوي، وذلك من قِبَل الفئات الاجتماعية الساعية لاحتكار القوة من خلال احتكـار المعرفـة وفرض خطـابهـا الأمني على بقيـة الفئـات الاجتماعية، الأمر الذي يتطلب تحليلا سوسيولوجيا لهذا الخطاب.

البعد السوسيولوجي لخطاب الأمننة في التعليم

يتبني المقال منظوراً ســوســيولوجياً نقدياً لمفهوم الأمن، حيث يســتند إلى المنظور النقدي الذي تبناه كل من بلزاك وبيجو وآخرون Balzacq, T., Bigo, D. et al، لتطوير «علم الاجتماع السياسـي الدولي International Political Sociology» لمعالجة ماهية الممارســات الأمنية، وما يمكن أن تنجزه هذه الممارسـات، ويدمج هذا المنظور – بيني التخصـص – بين عناصـر من مقاربات البنائية الاجتماعية لمعالجة مفهوم الأمن وممارساته، مثل مقاربات: مدرسة باريس ومدرسة كوبنهاجن ومدرسة آبربيستويث.

ويركز هذا المدخل بشكل كبير على ماهية الممارسات الأمنية، وكيف تنشأ، وكيف تتطور، وبدرجة أقل على الصـــراعات المفاهيمية حول ما يعنيه مفهوم "الأمن" بصـــورة مطلقة. وهذا علي النقيض مما تنحو إليه عديد من أدبيات العلاقات الدولية التي تزعم أنها برجماتية، ووضـعية، وواقعية، فهي في واقع الأمر تتجاهل تنوع الممارسات التي تُصَنف بأنها أمنية [1]، كما أنها من منظور الفلسفة الواقعية النقدية تقع في شرك «المغالطة المعرفية Epistemic Fallacy»، بمعني أنها تختزل جوهر الوجود والعالم المادي فقط فيما نعرفه بواســـطة الملاحظة أو التجريب أو الخبرة [2]، ويشـكل هذا النهج أيضـاً نقداً لمعيارية هذه الأدبيات حيث تنتقل من وضـــع تعريف معين للأمن (بوصـــفه إيجابياً) في مقابل تعريف انعدام الأمن (بوصـفه سـلبياً)، ثم تعيد تعريف الأمن بوصـفه نقيضــه (نفي النفي). وفقاً لهذا التوجه، فانعدام الأمن هو على ســـبيل المثال: إرهاب أو تهديد أو خوف أو قلق ....، والأمن هو النقيض: إنه النضــال ضــد ....، والتحرر من ....، لكن ليس من المؤكد على الإطلاق أن صـعود ممارسـات الأمن، وخصـوصـاً القسـرية منها، من شـأنه أن يقلل من ممارسـات انعدام الأمن، وفضــلاً عن معيارية تلك الأدبيات فهي غالباً تقر وضعية المتحدث المُهَيمِن [3].

فالأمن وفقاً لـــــــــ«بيغو Bigo» لا يمكن أن يكون عالمياً وللجميع، فهناك رابحون وخاسرون من جراء الممارسات الأمنية، لأن ممارسات تأمين البعض هي نفســـها التي تجعل آخرين غير آمنين. وذلك على عكس الفكرة التي يروج لها الســاســة والأكاديميون بأن الأمن هو صــالح عام للجميع، فالأمن ليس مطلقاً بلا قيود أو شـروط، بل يتعلق بالشـرعية ويقتضــي السياسـة في لب تعريفه. وبالتالي، فإن تعريفات الأمن مشـروطة بالسـياسـة وكذلك باسـتراتيجيات الشـرعية للفاعلين المهيمنين، فتعريف ما هو الأمن وعلاقته بانعدام الأمن يشكل صراعاً سياسياً بين

الفاعلين ذوي السلطة الذين لديهم القدرة على إعلان مَن يعد أمنه هاماً، ومَن يمكن التضحية بأمنِه، ولماذا يمكن أن يُري عنف البعض كشكل من أشكال الحماية، في حين يُري عنف الآخرين شكلاً من أشكال العدوان ودلالة على انعدام الأمن[4].

هنا، لا تحمل المصـــطلحات الأمنية أي معني في حد ذاتها، لكنها تعد مركزية اجتماعياً وسـياسـياً في الصـراعات الدائرة حول اتخاذ القرارات السـياسـية وتبرير ممارســات المراقبة والســيطرة والعقاب، فضــلاً عن ممارســات الحماية والطمأنينة والقلق[5].

ويترتب على ذلك أنه لا يمكن التعامل مع "انعدام الأمن" كمفهوم واقع * يشـير إلى مجموعة منطقية متماسكة من الحقائق والممارسات التي تهدد الوجود الفعلي لكائن مرجعي معين (الماصـــدقات المحققة)، كذلك لا يمكن التعامل مع "الأمن" كمفهوم مسـتقبلي يشـير إلى مجموعة منطقية متماسـكة من الممارســات الأمنية التي بدورها تحافظ على الوجود الفعلي لهذا الكائن المرجعي (الماصـــدقات المتوقعة).

لذا ينظر علم الاجتماع السـياســي الدولي (IPS) إلى الأمن / انعدام الأمن كنتائج لـ«عملية الأمننة Securitization / انعدام الأمننة Insecuritization»، وبالتالي، تصـبح الأسـئلة الرئيسـة بحسـب هذا المدخل السـوسـيولوجي لمعالجة ممارســات الأمن: مَن الذي يقوم بالأمننة (الفاعل المؤمنِن)؟ وتحت أي شــروط؟ واتجاه مَن (الكائن المؤمنَن)؟ وما هي العواقب؟ ويرجع أصـــل فكرة الأمننة إلى محاولة «ويفر Wæver» عام 1995، ثم كلاً من «بوزان وويفر Buzan, Wæver» وآخرون عام 1998- وهم مؤسسو ما عُرِف بمدرسـة كوبنهاجن في مجال الدراســات الأمنية – تفسـير أن الأمن هو نتيجة لعملية الأمننة، التي تُبنَى اجتماعياً وسـياسـياً خلال الممارسـات الخطابية للفاعلين الاجتماعيين (المؤمنِين).

عملية الأمننة بالنسـبة لمدرسـة كوبنهاجن هي ما عُرِف بـــــ«بالفعل الكلامي a Speech Act» في نظرية الأفعال الكلامية لـــ«أوستن Austin» [6]، وبمساعدة هذه النظرية، يمكن أن ننظر إلى الأمن كفعل كلامي (إنجازي).

ووفق هذا الاســــتعمال، فالأمن ليس دالة تحيل إلى واقع معين؛ بل أنه (الكلام) في ذاته هو الفعل: فبمجرد قولِه، هناك فعل ما قد أُنجِز. [7]

واللغة وفقاً لـــ«أوستن» لا تتشكل فقط من عبارات تحمل محتوي ما ويمكن الحكم عليها من حيث الصـواب أو الخطأ، ولكنها إنجازية وتولج التغيير في الواقع الاجتماعي [8]

هكذا تســتند نظرية الأفعال الكلامية إلى فكرة أســاســية مفادها أن بعض العبارات تفعل أكثر من مجرد وصف واقع معين، وبالتالي، لا يمكن أن نحكم بأنها صـــادقة أو كاذبة، فهي بدلاً من ذلك تنجز فعلاً محدداً؛ تحقق أشــياء محددة، وتُصَـــنف بأنها أفعال إنجازية في مقابل الأفعال الإخبارية التي تخبر أو تصــف أحداث أو وقائع معينة، ومن ثم تخضع لاختبارات الصدق والكذب [9]

وتوصـل «أوسـتن» إلى تقسـيم الفعل الكلامي الكامل إلى ثلاثة أفعال فرعية هي:

(أ) فعل القول locutionary act : ويراد به الصـــيغة التلفظية أو الجملة؛ وتشتمل على الأصوات والتراكيب النحوية والدلالات

(ب) فعل الإنجاز أو (الفعل المتضـــمن في القول) Illocutionary act : ويراد به المعني / الفعل المقصـود الذي ينجزه المتكلم عند التلفظ به، وما يريد المتكلم أو الكاتب إيصاله إلى المتلقي، وهذا الفعل هو المقصـود من نظرية الأفعال الكلامية برمتها.

(ج) فعل التأثير أو (الفعل الناتج عن القول) perlocutionary act : ويراد به رد فعل المتلقي [10]، أي الآثار التبعية أو النتائج المراد تحقيقها كاستدعاء مشاعر الجمهور المستهدف ومعتقداته وأفكاره وأفعاله[11].

وهكذا قد تحدث حركة "الأمننة / انعدام الأمننة" إلى حد كبير اتجاه أي شيء، لكنها تتطلب شـــروطاً معينة للانتاج والاســـتقبال، وبناءً عليه يرتكز هذا المدخل لـدراســـة ممـارســـات "الأمن / انعـدام الأمن" على «موقف معرفي بنـائي a constructivist episteme» لأنه يفســـر كيف أن الأمن / انعدام الأمن هما نتاج عملية الأمننة / انعدام الأمننة [12].

والمقصود بـ«الأمننة» إضفاء الطابع الأمني على قضية لم تكن تعتبر كقضية أمنية، بالتحديد، هي تعريف بعض الفواعل والقضـــايا كتهديدات أمنية، بالرغم من أنها لم تكن كذلك قبل أن تُؤمنَن أو تؤطر كقضايا أمنية [13].

"الأمن" إذن حواري؛ إنـه عملية بين–ذاتيـة، وتســـتلزم أن يكون هنـاك معلنـاً للخطاب حيث يكون الأمن – وفق هذا المنظور – ممارسة ذاتية المرجعية، ويرجع السـبب إلى أنه خلال هذه الممارسـة للفعل الكلامي تصـبح القضـية قضـية أمنية، ليس بـالضـــرورة لأن هنـاك تهديد وجودي فعلي (مـادي أو ملموس)، ولكن لأن القضية تُثَار من قبل السلطة بوصفها تهديداً[14].

فدالة الأمن لا تشـير إلى واقع خارجي موضـــوعي، بل تُنشِـــئ في حد ذاتها موقفاً أمنياً. إن التلفظ بـــــدالة «الأمن» هو ما يشـكل حالة الأمن/ انعدام الأمن، وبالتالي فإن الدالة تنطوي على قوة أدائية أكثر منها قوة وصـفية، فبدلاً من وصـف أو تصـوير حالة اجتماعية أو سـياسـية معينة، فإنها تشـكل العلاقات الاجتماعية كعلاقات أمنية، وبما أن دالة الأمن لا تصـــف العلاقات الاجتماعية لكن تحوّلها

إلى علاقات أمنية، لم يعد السؤال يدور حول: ما إذا كانت قصة الأمن تمدنا بصورة صادقة أو كاذبة للعلاقات الاجتماعية؟ بل أصبح السؤال: كيف تشكل قصة الأمن العلاقات الاجتماعية؟ وما تداعيات تسييس قضية ما بوصفها قضية أمنية؟ هنا يدور السؤال حول سياسة دالة الأمن، بدلاً من أن يدور حول مدي صدق أو كذب الوصف (أو التفسير) الذي تحيل إليه هذه الدالة[15]

ويوضح «بورديو وطومسون Bourdieu and Thompson» أن الفعل الكلامي الناجح هو مزيج بين: اللغة (القواعد اللغوية للأمن)، والمجتمع (رأس المال الرمزي والاجتماعي للمُعلِن، والتأثير السحري للوزارة التي ينتمي إليها)، والطبيعة الفعلية للخطاب، والطابع التمثيلي للمتحدث فيما يتعلق بالجماعة الاجتماعية التي تفوضُّه وتعترف به[16].

ويوجه «بوزان ويفر» وآخرون النظر إلى أن نجاح عملية الأمننة أمراً لا يقرره المؤمِنِن وحده، بل جمهور الخطاب الأمني: هل يقبل الجمهور أن شيئاً ما يمثل تهديداً وجودياً لقيمة مشتركة [17]؟ إن الخطاب الذي يأخذ صيغة تسمية شيء ما بوصفه تهديد وجودي لموضوع مرجعي ما لا يقوم سوي بتدبير أمني، ولا تؤمنن القضية إلا إذا قَبِل الجمهور القضية على هذا النحو، القبول هنا لا يعني بالضرورة أنه نتاج نقاش متحضر خال من الهيمنة؛ بل يعني فقط أن النظام يرتكز دائماً على القسر والتوافق الجماعي، وبما إن الأمننة لا يمكن فقط أن تُفرَض فرضاً، هناك بعض الاحتياج لمناقشة القضية[18].

وعلي الرغم من ذلك، أحد أوجه النقد لمدرسة كوبنهاجن تشير إلي أن نظرية الأمننة لا تتبني الأبعاد الثلاثة لنظرية الأفعال الكلامية؛ فعل القول وفعل الإنجاز وفعل التأثير، بنفس القدر من الأهمية، ويظهر جلياً أن فعل القول وفعل الإنجاز يمثلان المحور الأبرز في إطار نظرية الأمننة، وتشدد كذلك علي دور الجهات

الفاعلة في عملية الأمننة، وبالتالي تقلل من أهمية البعد الثالث للنظرية – فعل التأثير – ودور الجمهور [19]، أي تقلل من أهمية عملية التفاوض بين معلن الخطاب والجمهور، والتي تؤدي إلى نجاح عملية الأمننة[20].

وقد يعارض الجمهور هذا التدبير الأمني ويشن هجوماً ضده بوصفه غير ديموقراطياً، ولكن عندما يكون الفعل الكلامي ناجحاً سياسياً واجتماعياً، فإن تسمية قضية ما بأنها "قضية أمنية" يزيحها من مجال السياسة اليومية الاعتيادية، وقولبتها "كتهديد وجودي" يستدعي تدابير متطرفة وتبريرها[21].

فالأمن – بحسب مدرسة كوبنهاجن – هو التدبير الذي ينقل السياسة بعيداً عن قواعد اللعبة المعمول بها، ويؤطر القضية كضرب خاص من السياسة أو أنها فوق السياسة. ويمكن النظر إلى الأمننة إذن كنسخة أكثر تطرفاً من التسييس.[22]

الخطاب الأمني والخطاب الرسمي في التعليم: ما الذي ينجزه التضفير الخطابي

التضفير الخطابي Interdiscursivity (أو التداخل الخطابي) شكل من أشكال العلاقات بين النصوص، والمصطلح الذي يشمل هذه العلاقات هو التناص Intertextuality[23]. ويشير التناص إلى حالة كون جميع الأحداث الاتصالية تعتمد على أحداث اتصالية سابقة، فلا يمكننا أن نتجنب استخدام كلمات وعبارات استخدمها آخرون قبلنا. أما التضفير الخطابي هو شكل من أشكال التناص[24].

والتضفير الخطابي يحدث عندما تترابط خطابات Discourses أو أنواع خطابية Genres مختلفة معاً في حدث اتصالي ما[25]، وتتغير الحدود سواء ضمن حدود نظام الخطاب – الذي يرتبط بحقل اجتماعي معين – أو بين نُظُم الخطاب المختلفة؛ وذلك من خلال نسج ارتباطات جديدة للخطابات.

وتُشَكِل الممارسات الخطابية الإبداعية التي تُمزَج الأنماط الخطابية فيها بطرق معقدة وجديدة – ضـــمن "تهجينات جديدة للمركب الخطابي" – رمزاً دال على التغيير الخطابي وبالتالي التغيير الاجتماعي– الثقافي، بل وقوة دافعة له.

وفي مقابل ذلك، فإن الممارسات الاجتماعية التي تُمزَج فيها الخطابات بطرق تقليدية تشكل مؤشرات لاستقرار نظام الخطاب المهيمن، بل وتعمل على تحقيق هذا الاستقرار، ونتيجة لذلك استقرار النظام الاجتماعي السائد (المهيمن).

ويترتب على ذلك، أنه يمكننا أن نستقصي إعادة الإنتاج الخطابي أو التغيير الخطابي من خلال تحليل العلاقات بين الخطابات المختلفة ضــمن نظام الخطاب أو بين نظم الخطاب المختلفة[26].

ويري "بلومارت Blommaert" أن التناص يجذب تحليل الخطاب بقوة إلى تواريخ الاســـتعمال؛ تلك التواريخ الاجتماعية والثقافية والســـياســـية التي تتيح الاستخدام التزامني لتعبيرات محددة لكي تكتسب تأثيرات سلطوية اجتماعية كانت أم ثقافية أم سياسية، وأن التناص يدعونا إلى النظر فيما وراء حدث اتصالي معين لنري منابع التعبيرات المستخدمة ومصـــادرها، والمتلقي الذي تتوجه إليه، والكيفية التي ترتبط بها هذه التعبيرات مع تقاليد الاستعمال[27].

والتضفير الخطابي بحسب "فيركلف Fairclough" مثله كمثل التناص، يركز على النظرة التاريخية للنصـــوص بما أنها تحول الماضـــي – الأعراف القائمة (الخطابات والأنواع) أو النصـــوص الســـابقة – إلى الحاضـــر[28]، وينظر إليهما كعلامتين على الاســـتقرار وانعدم الاســـتقرار، وكذلك على الاســـتمرارية والتغيير. فالتغيير يُبتَدع بواسطة استخدام الخطابات المتداولة بطرق جديدة، ولكن إمكانيات التغيير محدودة بســـبب علاقات الســـلطة التي من بين أشـــياء أخري تحدد نفاذ الفاعلين المختلفين إلى الخطابات المختلفة[29].

وعلي ما يبدو أن مفهوم التضـــفير الخطابي يوحي بأن احتمالات الإبداع في الممارســـات الخطابية لا حد لها؛ وهي احتمالات لا نهائية لدمج وإعادة دمج الخطابات والأنواع الخطابية، لكنها محدودة ومقيدة في إطار الممارســـة العملية بالحالة التي تكون عليها علاقات الهيمنة والصراع على الهيمنة.

فعلي ســبيل المثال، حيثما توجد حالة هيمنة مســتقرة نســبياً، فإن احتمالات الإبداع (التغيير) في الممارسات الخطابية على الأرجح تكون مقيدة بشدة[30].

إن الربط بين الهيمنة والتضـــفير الخطابي في إطار التحليل النقدي للخطاب يصـــاحبه توجه ثاقب نحو التغيير التاريخي؛ أو بالأحرى نحو تغيير الممارســـات الخطابية ومكانها ضـــمن عمليات التغيير الاجتماعي والثقافي واســـعة النطاق. والاهتمام بالتغيير له بعدين؛

أولاً، خصـــوصـــية أحداث خطابية معينة، بما أنها تشـــكل محاولات للتفاوض على مســـتوي اللغة حول ظروف اجتماعية وثقافية متغيرة وغير مســـتقرة، والتي تنهل من، بل وغالباً تحول، الممارســـات الخطابية ونظم الخطاب المتاحة.

ثانياً، نظم الخطاب علي المدي الطويل؛ تغيير الممارســـات الخطابية ضـــمن المجالات والمؤســـســـات الاجتماعية وعبرها كأحد أوجه التغيير الاجتماعي[31].

واســـتناداً لهذا الربط الذي أشـــار إليه "فيركلف" يمكن تتبع تاريخ التضـــفير الخطابي فيما بين الخطاب الرسمي في التعليم وخطاب الأمن القومي، والنظر فيما وراء الأحداث الخطابية للوقوف على منبع هذا التضفير الخطابي ومصدره، وكيفية ربط الخطابات المتناصة (الخطاب الرسمي في التعليم) والخطابات المتناصة معها (خطاب الأمن القومي) خلال علاقة التضـفير الخطابي، وتتبع التأثيرات السلطوية

الاجتماعية والثقافية والســـياســـية التي قد يحدثها هذا التضـــفير الخطابي في استجابات مُخَاطَبين فعليين ومحتملين. إضافة إلى ما يمكن للتضفير الخطابي أن ينجزه من إعادة إنتاج النظام الاجتماعي المهيمن أو الدفع لتغييره.

وقد "ترددت في الخطاب السياسي المصري مقولة أن "التعليم هو قضية أمن قومي". وقد دفع ذلك الأجهزة المعنية في الدولة إلي أن تولي اهتماماً خاصاً بقضية التعليم، فعقدت المؤتمرات القومية لتطوير التعليم، ووضعت الاستراتيجيات للتعامل مع أزمة التعليم، ووضع حلول لمشكلاته المتراكمة."

"ومنذ الإعلان الصـــريح عن وجود أزمة في نظام التعليم المصـــري مع بداية النصـــف الثاني من عقد الســـتينيات، يأتي كل وزير جديد للتعليم ليعلن من خلال سلسلة من التصريحات بأن التعليم في مصر يمر بأزمة، وأن هذه الأزمة تشكل خطراً على الأمن القومي للبلاد. ويبدأ عقد المؤتمرات القومية تحت شعار "تطوير التعليم"."[32]

وهذا ما أشـــارت إليه إحدى الدراســـات الســـوســـيولوجية في إدارة الأزمات الاجتماعية، حيث ركزت الدراسة على أزمة النسق التعليمي في المجتمع المصري خلال الفترة الواقعة بين عامي 1990/1952 كإطار زمني للدراسة.

وكشـــفت إحدى الدراســـات التربوية أن المقولات أو المنطوقات الرئيســـة في الخطاب الرسمي في التعليم منذ بداية عقد الثمانينيات حتى العقد الأول من الألفية الثالثة، تتضمن مقولة أو شعار أن "التعليم قضية أمن قومي"، ووفقاً لما تشير إليه الدراسـة أن هذه المقولة تشـتمل علي: العدالة الاجتماعية – الديموقراطية – تكافؤ الفرص[33]. واستشـهدت الدراسـة بهذا الاقتباس من وثيقة مبارك والتعليم، مشـروع مصر القومي".

" أما عن خطاب الوزارة في التسـعينيات، فقد تضـمنت وثيقة: مبارك والتعليم (نظرة إلي المستقبل) الصـادرة عام 1992، وما تلاها من وثائق ما يلي .. التعليم قضـية أمن قومي: يشكل التعليم قضـية أمن قومي، حيث إن محاور الأمن القومي الثلاث مرهونة بالتعليم .. فالمحور السـياسـي: يقوم أسـاسـاً على الديموقراطية، والسـلام الاجتماعي وهما أسـاس الأمن القومي الداخلي لمصـر ، ونتاج طبيعي لتعليم جيد .. أما المحور الاقتصـادي: فيقوم علي زيادة الإنتاج، خاصـة وأن تقدم الدول يقاس بإنتاجية الفرد، وهذه الإنتاجية نتيجة للرعاية المتكاملة التي يلقاها الفرد طوال مراحل دراسته. وعلي ذلك؛ فالتقدم الاقتصـادي يتأثر بنوع التعليم وجودته .. والمحور العسكري: يتضـح من قناعات العالم كله، أن العلم هو سـلاح المستقبل، وأن الحروب بين الدول المتقدمة الآن هي حروب علمية وإلكترونية وتكنولوجية، وعليه فإن التفوق العسكري هو تفوق علمي.[34] "

مراجع الدراسة الثالثة

1. Balzacq, Thierry, Basaran, Tugba, Bigo, Didier, Guittet, Emmanuel-Pierre, Olsson, Christian (2010). Security Practices, International Studies Encyclopedia Online, p.1

2. 1- Bhaskar, Roy (1998). General Introduction, In " Critical Realism: Essential Readings, Archer, Margaret, Roy, Bhaskar, Collier, Andrew, Lawson, Tony and Norrie, Alan (Eds), Routledge, London, p. xii.

3. Bigo, Didier (2008). International Political Sociology, In "Security Studies: An Introduction", Williams, Paul D. (Ed.), Routledge, New York, pp. 123-124.

٤. للمزيد حول مفهومي "مفهوم واقع" و"مفهوم مستقبلي" يمكن الرجوع إلي:

محمد عبد الخالق مدبولي (2023). التفكير بالمفاهيم التربوية: الخلفيات الفلسفية والممارسات في البحث والتخطيط وتحليل السياسات، الكتاب منشور إلكترونياً عبر موقع:

mmadbouli9.wixsite.com

5. Bigo, Didier (2008). International Political Sociology, Op. Cit., p. 125.

6. Wæver, Ole (1995). Securitization and Desecuritization, In "On Security", Ronnie D. Lipschutz (ed.), Columbia University Press, New York, pp. 51-52.

7. Austin, J. L. (1962). How to Do Things with Words, Oxford University Press, London, pp. 12-13.

8. Balzacq, Thierry (2005). The Three Faces of Securitization: Political Agency, Audience and Context, European Journal of International Relations, Springer, Vol. 11(2), p. 175.

٩. سارة منصور شوقي (2025). الأفعال الكلامية بين اوستن وسيرل: دراسة نظرية مقارنة، مجلة كلية اللغة العربية بإيتاي البارود، جامعة الأزهر، العدد الثامن والثلاثون، الإصدار الأول، فبراير، ص. 1812.

10. Balzacq, Thierry (2005). The Three Faces of Securitization: Political Agency, Audience and Context, Op. Cit., p. 175.

11. Bigo, Didier (2008). International Political Sociology, Op. Cit., p. 116, 125.

12. أحمد سيد قوجيلي (2014). الدراسات الأمنية النقدية: مقاربات جديدة لإعادة تعريف الأمن، المركز العلمي للدراسات السياسية، الأردن، ص. 85.

13. Bigo, Didier (2008). International Political Sociology, Op. Cit., p. 125.

14. Huysmans, Jef (1998). Security! What Do You Mean? From Concept to Thick Signifier, European Journal of International Relations, SAGE Publications, Vol. 4(2), p. 232.

15. Bourdieu, Pierre (1991). Language and Symbolic Power, Thompson, John B. (Ed.), Translated by: Raymond, Gino and Adamson, Matthew, Polity Press, Cambridge, p. 73-74.

16. Buzan, Barry, Wæver, Ole and Wilde, Jaap de (1998), Security: A New Framework for Analysis, Lynne Rienner Publishers, London, p. 31

17. Stępka, Maciej (2022). Identifying Security Logics in the EU Policy Discourse: The "Migration Crisis" and the EU, Springer, P. 21.

18. McDonald, Matt (2008). Securitisation and the Construction of Security, European Journal of International Relations, SAGE Publications, Vol. 14(4), p. 16.

19. Williams, Michael C. (1998), 'Modernity, identity and security: a comment on the Copenhagen controversy', Review of International Studies, 23(3), p.438.

20. Buzan, Barry, Wæver, Ole and Wilde, Jaap de (1998), Security: A New Framework for Analysis, Op. Cit., p. 25.

21. عماد عبد اللطيف (2012). استراتيجيات الإقناع والتأثير في الخطاب السياسي: خطب الرئيس السادات نموذجاً، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ص 220.

22. Jørgensen, Marianne, and Phillips, Louise (2002). Discourse Analysis as Theory and Method, Sage Publications, London, p. 73.

23. Chouliaraki, L., Fairclough, N. (1999). Discourse in Late Modernity, Edinburgh University Press, Edinburgh. p. 153.

24. Fairclough, N. (1995). Media Discourse, Edward Arnold, London, p. 56.

25. Blommaert, J. (2005). Discourse: A Critical Introduction, Cambridge University Press, New York, p. 47.

26. Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities, Discourse and Society, 4(2), p. 137.

27. Jørgensen, Marianne, and Phillips, Louise (2002). Discourse Analysis as Theory and Method, Op. Cit., p. 74.

28. Fairclough, N. (2010). Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language, Second Edition, Routledge, London, p. 95.

29. Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities, Op. Cit., p. 137.

30. Fairclough, N. (1992b) Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press .

31. نجلاء عبد الحميد راتب (1998). أزمة التعليم في مصر: دراسة سوسيولوجية في إدارة الازمات الاجتماعية، مركز المحروسة للبحوث والتدريب والنشر، الطبعة لأولي، القاهرة، ص 130.

32. دعاء حمدي محمود مصطفي (2010). الفجوة بين الخطاب التربوي الرسمي والواقع التعليمي في مصر "دراسة تحليلية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، ص 121 – 122.

33. وزارة التربية والتعليم (1992). مبارك والتعليم: نظرة إلى المستقبل، مطابع روز اليوسف، القاهرة، ص

الدراسة الرابعة

متطلبات تربوية لدعم الهوية والشخصية المصرية

في مواجهة تحديات الأمن القومي

د. محمد عبد الخالق مدبولي

الدراسة الرابعة

متطلبات تربوية لدعم الهوية والشخصية المصرية في مواجهة تحديات الأمن القومي

أ.د محمد عبد الخالق مدبولي

1. المنطلقات

تنطلق الدراسة من كون مفهومي "الشخصية المصرية"، و"الهوية المصرية" متعددي الزوايا والأبعاد المعرفية، وأن التعامل معهما يحتاج إلى التسلح بنظرة نقدية، وتؤكد على كونهما مفهومين متجددا العناصر والسمات وفقا لطبيعة الظرف التاريخي وتحدياته، بحيث تعمل الميكانيزمات النفسية الجمعية على إبراز أو طمر، أو استحضار، أو شحذ أحد أو بعض تلك العناصر والسمات وفقاً لكل ظرف وتحد، وتخلص إلى كون التربية على مدى الظروف والملابسات التاريخية مسئولة عن دعم الشخصية الوطنية بما تطلبه مواجهة ما يفرضه الظرف من تحديات، كما تستعرض التحديات التي تفرضها مرحلة ما بعد الثورة في مصر والمتطلبات التربوية الواجبة لدعمها في مواجهة تلك التحديات، ثم تتناول علاقة كل من الشخصية القومية والهوية القومية بمفهوم الأمن القومي منطلقة من كونهما يمثلان محدداً أساسياً من محدداته، والمتطلبات التربوية لتوجيه تلك العلاقة ودعمها.

2. مفهوم " الشخصية القومية " وتعدد المناظير المعرفية

يقع مفهوم " الشخصية المصرية " بوصفه أحد ماصدقات (حالات) مفهوم " الشخصية القومية" ضمن طائفة من المفهومات المنتمية إلى مجالات معرفية مختلفة ومتعددة منها: علم الاجتماع السياسي ، وعلم النفس الاجتماعي، والتحليل النفسي

، والأنثروبولوجيا، والتاريخ ، وعلم اجتماع المعرفة وغيرها، وتضم الطائفة مفهومات مثل : الطابع القومي ، والصورة النمطية، والهوية القومية، والبناء الأساس للشخصية وغيرها من المفهومات التي يشيع استخدامها للإشارة إلى ذلك التصور العام المميز لشعب من الشعوب ، سواء في إدراك أبنائه لأنفسهم أو في تصور الآخرين لهم ، والذي يتسم بقدر من الثبات والاستمرار.

وبوجه عام هناك مناظير معرفية أساسية انصبت جهود المفكرين والعلماء خلالها لتحديد مفهوم الشخصية القومية وعناصره :

فمن المنظور الفلسفي:

- تواصلت جهود الفلاسفة منذ (أرسطو) عندما عرف "الهوية" في منطقه الصوري بأن هوية الشيء هي الشيء ذاته، فيما وصف بكونه تحصيلاً لحاصل، إلى (هيجل) الذي حرر مفهوم الهوية من التقييد وعدم التنوع عند (أرسطو) إلى آفاق متدرجة بين " الآخرية" أو " الغيرية"، و"التضاد"، و "التناقض "، ثم عند (ابن رشد) الذي عرف الهوية بأنها تشتق من اسم الموجود على نحو ما تكون هوية الإنسان هي "الإنسانية" .. وغيرها من الجهود التي انصبت بالأساس على الشق المنطقي من المفهوم[1]

- إلى أن أضافت الفلسفة الماركسية بعداً اجتماعياً وتاريخياً إلى المفهوم هو " الوعي "، باعتباره أساساً لازماً لحدوث التغير الاجتماعي الناشئ من صراع المتناقضات، وباعتباره الإطار العام لفكرة إدراك المجتمع لهويته الأيديولوجية[2] .

- وقدم (هابرماس) أحد أهم رواد المدرسة النقدية اهم إسهاماتها فيما سمي بـ" نظرية تطور الوعي الأخلاقي والهوية القومية " ، ليفتح الباب امام إسهام العلوم النفسية في تحديد المفهوم.

ومن المنظور النفسي:

- ساهمت مقولات مدرسة التحليل النفسي عند (فرويد) في تطوير معالجات السيكولوجيين لمفهوم " الهوية " ضمن ما سماه بـ " الجهاز النفسي ".
- ثم قدم (إريكسون) أكثر الإسهامات أهمية عندما كتب عن ازمة الهوية عند الشباب مؤكدا على البعد الأيديولوجي للمفهوم ، ومركزا على كونها، الهوية، موضوعاً للإدراك المعرفي عند الأفراد والجماعات[3].
- وساهمت بحوث علم النفس في فترات الحروب بشكل كبير في بلورة مفاهيم أخرى من رحم مفهوم "الهوية" لعل من أهمها مفهوم " الهوية القومية Psychological-cultural pattern National " و"النموذج الثقافي النفسيpersonality"، و"البناء الأساسي للشخصية Basic personality structure " ، و"الشخصية المنوالية Modal" ، و" القوالب النمطية Stereo-Types ".. وغيرها
- وازدهرت بحوث الصور القومية في علم النفس الاجتماعي مركزة على موضوعات مثل: التنشئة الاجتماعية والبناء الاجتماعي وعلاقتهما بتشكيل الصورة القومية، وأثر الاتصال بين الجماعات والشعوب على الصور القومية، وأثر التعليم والإعلام في تكوين الصور القومية.
- وحظيت عمليات ومفاهيم نفسية / اجتماعية/ سياسية مثل التقمص Identification ، والتمايز Differentiation ، والانسجام الداخلي Consistency ، والتمثل Representation ، والتوحد مع الجماعة Unification في إطار نظرية (تاجفيل) و (فورجاز) حول

التصنيف إلى فئات اجتماعية ، باهتمام كبير لدى المهتمين بعلم النفس السياسي وسيكلوجية الشخصية.

وفي الخطاب القومي العربي المعاصر

- تراوح التوجه الفلسفي ما بين المثالية الميتافيزيقية عند الحديث عن ذلك المركب النفس/ عقلي الثابت المميز لجوهر تلك الشخصية ، وبين التوجه الوجودي الصرف عند الحديث عن صنع الإنسان العربي لهويته بنفسه، كما تميز هذا الخطاب بقدر عال من التحفز ضد " الآخر" بوصفه المتفوق المستغل الطامع والمتسبب غالبا في كل ما يؤدي إلى تخلف " الذات " أو يشوبها من سمات وصفات سلبية[4]!

3. مفهوم " الشخصية المصرية "؛ من الميتافيزيقا إلى الوعي

وبعد هذا الاستعراض للمناظير الفلسفية والنفسية والاجتماعية لمفهوم "الشخصية القومية " لابد من التأكيد على صعوبة الخروج بتعريف جديد له، لأن ذلك إلى جانب صعوبته المنهجية، يضيف عبئاً على من يتعرض للمفهوم بالدراسة فيما بعد، كما يمثل تكرارا لمحاولات لفظية تحمل عوامل إخفاقها داخلها، ولكن ما تهدف الدراسة إلى تحقيقه في هذا الصدد هو تحديد بعض الخصائص التي تعين على فهم المفهوم في الحالة المصرية ، وتكون قابلة للرصد والتحليل ، على النحو التالي:

1. أنه مفهوم معرفي Cognitive بالأساس، بمعنى أنه يتضمن أنساقاً من الأفكار والمعتقدات والاتجاهات نحو الذات والآخرين، وهي في مجملها متعلمة ومكتسبة خلال عمليات التفاعل الاجتماعي والتنشئة والتطبيع، ما يجعل الدور الأكبر في تكوين المفهوم هو للشعور، على خلاف التفسيرات

التي تركن إلى مقولات التحليل النفسي، وإن كان للاشعور دوره المهم في التعبير عن بعض تلك الأفكار من خلال السلوك[5].

وهو أمر مترسخ في الحالة المصرية على مدى قرون طويلة من خلال ترويج السمات الميتافيزيقية في الشخصية القومية المصرية، وإضفاء قدر غير قليل من الأسطورية عليها، سواء بالاستناد إلى الموروث الفلكلوري الضارب في عمق التاريخ ، أو بتفسير بعض النصوص الدينية بشكل مفرط في التبجيل ، وفي كل الأحوال تبدو الصورة الذهنية للشخصية المصرية لدى المتلقي من خلال عمليات التنشئة أكثر ميلا إلى الخلود والتجريد[6].

2. فإذا كانت الخاصية المعرفية للمفهوم تتبدى في تلك العمليات العقلية الشعورية ، سواء في مراحل تكون الهوية وتطورها، أو في ممارسة الفرد لهويته على موضوعات وأشياء البيئة من حوله فيصنف ويقيم ويعمم ويستخلص، فإن الأقرب إلى الموضوعية ألا نتحدث عن الهوية والشخصية القومية بوصفها مفهومات مجردة أو بوصفها جوهراً، بل أن نتحدث عن " الوعي بالهوية " و" الوعي بالشخصية القومية "الماثل في مجال إدراكاتنا الحسية.

وهو أيضاً أمر مشكل في الحالة المصرية ، حيث يتسم الوعي الجمعي بتلك الشخصية كما يعبر عنه في الحديث اليومي بقدرٍ عالٍ من التناقض والارتباك، بل والتباهي بذلك التناقض في كثير من الأحيان؛ إذ يعتز المصري في معرض حديثه عن نفسه بكونه يحمل الصفة ونقيضها، ما يعكس قدراً كبيراً من اضطراب الوعي الجمعي بالوضعيات والملابسات الناشئة عن تعرضه لفترات طويلة من القهر الاقتصادي والسياسي والاجتماعي على مر تاريخه.

3. إن الحديث عن الوعي بالهوية، أو الوعي بالشخصية القومية لا يمكن أن يكون محايداً، ولكنه بالضرورة حديث عن " الأيديولوجية "التي تتبناها الذات أو الذوات الواعية بتلك الشخصية القومية.

وهو أمر مشكل أيضاً في حالة الشخصية المصرية، إذ لم تسهم البنى الاجتماعية غير الطبقية المميزة للمجتمع المصري عبر تاريخه في بلورة أيديولوجيات واضحة بالمفهوم الماركسي التقليدي، وجاءت الحلول في لحظات تاريخية عديدة حلولا توفيقية ، يستثنى من ذلك لحظات قليلة رافقت فترتي التحول الاشتراكي والانفتاح الاقتصادي في الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي، وفيما عداها سادت الأيديولوجية المحافظة التقليدية حقبا طويلة ، ما جعل الوعي بالهوية والشخصية القومية يواجه أزمات حادة كلما فرضت عليه التحولات الدولية أو الإقليمية التساؤل حول هويته[8].

.. ولا ننكر تأثير الوعي الزائف بالواقع ، أو الأيديولوجية الزائفة الموجهة لذلك الوعي ، إذ تعرضت تلك الأيديولوجية لحالات متكررة وعميقة من التزييف بواسطة الأدوات الإعلامية والتعليمية ، ارتبطت دائما بتحولات دراماتيكية في توجهات النظم الحاكم .

4. إن مفهوم الهوية والشخصية القومية مفهوم تاريخي، ولا نقصد بالتاريخية هنا أنه يعني استمرار وثبات عناصر فكرية أو عينية ، بل نعني أنها تمثل خصوصية مجتمعية في إطار ظرف تاريخي محدد ، وليس على مدى التاريخ ، ومن الخطورة بمكان أن يتم تعميم أو تجريد بعض السمات ، أو عقد مقارنات متسرعة لاستخلاص سمات عامة مميزة "خالدة "

سرعان ما تؤدي إلى نفي الخصوصية أو إخفائها اكتفاء بنظرة مجردة عامة.

ولعل في إشكالية ما يسميه بعض الكتاب ب"المجتمع التاريخي والمجتمع التاريخاني "ما يفسر مقدار الاضطراب والارتباك في الحالة المصرية لمفهوم الشخصية القومية، إذ يؤدي العمق التاريخي الطويل للمجتمع المصري إلى شيوع حالة من " الاستسهال "المنهجي عند تناول السمات المميزة ، فيجري صبغها بصبغة تاريخانية (متباهية بالتاريخ دون درس وتمحيص) عوضا عن الاجتهاد الدؤوب في التحليل العلمي التاريخي للوقوف على ما أبرزه كل ظرف تاريخي من سمات في هذه الشخصية دون تسرع في التعميم[9].

4. دور آلية التوفيق في تعميق أزمة الهوية في الشخصية الوطنية المصرية

تنطلق السطور التالية من فرضية قوامها أن آلية التوفيق بين المتناقضات الفكرية والوضعيات الاجتماعية كانت سببا من أسباب الإخفاق في رسم صورة واضحة للهوية القومية / أو الوطنية في مصر ، خاصة في القرنين التاسع عشر والعشرين ، والتي تتبدى بوضوح في الظرف الراهن ، وأن ذلك التوفيق كان سببا في إجهاض العوامل السياسية والاجتماعية المرشحة لحسم الأمر كلما جاءت لحظة الحسم ، وكلما كان الظرف التاريخي مؤاتيا لإنجاز نوع من التحول الدراماتيكي.

فقد طرأت على المجتمع المصري خلال تلك الفترة مجموعة مهمة من التحولات الفكرية والسياسية كان من الممكن أن تسفر عن تصور واضح لتلك الهوية ، ولكن الحسم في عملية إعادة ترتيب الهويات الفرعية وما يرتبط بكل منها من

سمات وخصائص سلوكية مميزة وفقا لمقتضيات كل تحول ، لم يتم إنجازه على ذلك النحو ، بل كان الموقف في كل مرة توفيقيا إرجائيا ، وكانت المحصلة غالبا جمعا جبريا لمزيد من الأبعاد والهويات الفرعية في توليفة غير متجانسة ولكنها متعايشة من الاتجاهات والأولويات والاختيارات[10].

ويختلف الكتاب حول الجذور الاجتماعية والثقافية لآلية التوفيق هذه ، وما إذا كانت تمارس من قبل شرائح اجتماعية بعينها ، أو أنها تمثل سمة ثقافية عامة لدى المصريين كافة تميزهم في كافة المواقف التاريخية الفارقة.

فقد رأى بعضهم أنها تعود تاريخيا إلى مشروع (محمد علي) حين واجهت الثقافة المصرية المشروع الحضاري الغربي ، ومحاولات (رفاعة الطهطاوي) و(محمد عبده) التنويرية، وترافق ظهور البرجوازية المصرية الناشئة بفعل نهضة التعليم والتجارة والصناعة الحديثة مع احتكاكها بالرأسمالية الغربية الاحتكارية على مدى حكم أبناء محمد علي ، ثم إخفاق المشروع العلوي على يد القوى الغربية، بالتزامن مع أفول الإمبراطورية العثمانية رمز الهوية الإسلامية ومعقل خلافتها[11]

وقد تعددت لحظات الإرجاء وعدم الحسم بفعل آلية التوفيق على مدى تلك الحقبة دون أن تتبلور ملامح واضحة للهوية الوطنية المصرية [12]:

- فقد ساهمت التوفيقية الفقهية ممثلة في كتابات (الأفغاني) و(محمد عبده) و(رشيد رضا) و(علي عبد الرازق) في التوفيق بين الأفكار الغربية المحدثة وبين الثوابت الإسلامية في لحظة المواجهة بين الحضارتين إبان مشروع النهضة لـ (محمد علي) وأبنائه.

- وساهمت التوفيقية السياسية أيضاً في تعايش التيارات التغريبية (الليبرالية والاشتراكية وغيرها) في فترة ما بين الحربين العالميتين ، مع تيار الإسلام السياسي الناشئ كردة فعل لانهيار الخلافة العثمانية .
- وحالت قضايا العدالة الاجتماعية والتحرر من الاستعمار وتحقيق التنمية في فترة ما بعد الحرب الثانية وقيام ثورة يوليو والعدوان الثلاثي .. حالت دون حسم قضية الهوية المصرية ، وألفت بين المتناقضات إلى أن حسم الأمر في نهاية الخمسينيات مع قيام الوحدة مع سوريا وإظهار الهوية القومية العربية لمصر.
- وساهمت هزيمة يونيو ثم نصر أكتوبر في إرجاء الحسم في قضية الهوية ، ما بين انكسارها وإعادة البحث عن الذات إبان حرب الاستنزاف ، ثم تصدر الهوية العربية الإسلامية مع نصر أكتوبر في ظل التضامن العربي وشعار " الله أكبر " ، ثم تصدر الهوية المصرية الفرعونية مع منتصف السبعينيات ووصولها إلى الذروة بتوقيع اتفاقية السلام مع إسرائيل.

وهكذا كانت الشخصية الوطنية المصرية دائما حاصل (جمع) لخصائص مجموعة من الهويات والشخصيات الواردة عليها والمتفاعلة معها عبر تاريخها ، بحيث لم تتم أية عملية مكتملة لـ (طرح) أو خصم بعضها والإبقاء على البعض الآخر ، ولكن بقيت تلك الهويات والشخصيات مائلة في المخزون الحضاري والوجداني ، جاهزة للظهور والتصدر والتألق وفقا لهوية المثير الخارجي ، ولطبيعة التحدي ، ولهوية " الآخر" المتفاعل معها : عدواناً أو استعماراً أو تحالفاً أو تنافساً أو غير ذلك من العلاقات.

ودائما كان للتربية، على المستوى النظامي أو على مستوى التنشئة الاجتماعية والثقافية ، دور في دعم البعد من أبعاد الشخصية المصرية المواجه للتحدي في كل ظرف[13] ؛

- فقد دعمت المدارس الحديثة التي أنشأها (محمد علي) بديلا عن الكتاتيب والأزهر البعد التحديثي الجديد من الشخصية المصرية التقليدية ، وساهمت العلوم المدنية والعسكرية التي تقدمها في تعديل المضمون المعرفي لها ، وساهمت البعثات التي أرسلها إلى أوربا في استيعاب الاختلافات الحضارية مع الغرب وتكوين البذور الجنينية للشخصية المصرية الحديثة.
- واستمرت إصلاحات التعليم في عهد أبناء محمد علي في دعم ذلك التوجه التحديثي ،خاصة وقد استعانت نظارات المعارف المتعاقبة بخبراء غربيين لتنظيم المدارس وإعداد المناهج ، وغلبت النزعة التغريبية على الحياة الثقافية والسياسية.
- دعم التعليم الأهلي وخاصة الممول من قبل الجمعيات الخيرية الروح الوطنية المصرية في مطلع القرن العشرين ، وساهمت الحركة الوطنية المطالبة بالاستقلال عن الاحتلال البريطاني في تقوية ذلك البعد في الهوية المصرية من خلال بناء المدارس والاكتتاب للجامعة المصرية.
- ساهمت حركة " الإخوان المسلمون " وتغلغل أعضائها في سلك التعليم في استثمار ردة الفعل الشعبية لإلغاء الخلافة العثمانية في الثلث الأول من القرن العشرين ، وعملت على إزكاء الهوية الأممية الإسلامية من خلال المدارس الأهلية والكتاتيب، وظلت في حالة جدل مع القوى السياسية والثقافية المصرية طوال فترة ما بين الحربين ، ثم استثمرت

حرب فلسطين للتحالف مع بعض القوى وتوسيع حضورها الشعبي، إلى أن تصادمت معها على خلفية ثورة يوليو وقوانين الإصلاح الزراعي.

- عملت سياسات التعليم لثورة يوليو على تدعيم قيم المواطنة والعدالة الاجتماعية والعمل المنتج ، وجاء التوسع الكمي لنشر التعليم وإلزاميته ليؤكد على قيم الديمقراطية، ويعيد الهندسة الاجتماعية من خلال التعليم بوصفه مصعداً اجتماعياً.
- دعمت مناهج التعليم في فترة المد القومي البعد العروبي من الهوية القومية ، وكانت ذروتها إبان التضامن العربي مع حرب أكتوبر، وتوالت مشروعات توحيد المناهج في البلدان العربية بتعدد مشروعات الوحدة : مع سوريا ، وبين مصر وسوريا وليبيا والسودان ، وبين مصر وسوريا والعراق واليمن ..إلخ ، ولكنها كانت تنتهي في كل مرة بفض الوحدة.
- مرت مناهج التعليم بانتكاسة عروبية في فترة القطيعة التي أعقبت توقيع معاهدة السلام وقرار تجميد عضوية مصر بالجامعة العربية ، وأبدلت كثير من الموضوعات بأخرى تؤكد على الهوية المصرية الفرعونية/ القبطية/ الإسلامية.

5. تحديات ما بعد الثورتين المصريتين والدعم التربوي للشخصية المصرية

دائما ما يشار إلى فعل " الثورة "– من المنظور الوظيفي– بوصفه استثناء وخروجا عن الحالة الاعتيادية ، وبوصفه نتيجة لتراكم مجموعة من عوامل الضغط حتى الوصول إلى نقطة حرجة لا يمكن عندها الاستمرار في حالة التوازن، فتتحرر الطاقة الكامنة والمختزنة في صورة أفعال خارجة عن السيطرة قد تستمر لفترة تقصر أو تطول قبل أن تعود مرة أخرى إلى التوازن وفقا لمعادلة جديدة ، أو تظل في حالة من عدم الاتزان منبئة بموجات تالية من الفعل الثوري.

ومن منظور ماركسي يرى في التناقض الأيديولوجي محركا دافعا لدوام التغير الاجتماعي ودوران عجلة التاريخ ، يبقى الفعل الثوري دائما حدثا منتظراً ومتوقعا ، بل ويظل مرهونا بوصول منسوب الوعي الجمعي إلى مستوى الحسم لذلك التناقض، الأمر الذي يجعل الوصول إلى ذلك المنسوب هدفاً أيديولوجياً دائما للنخب والطلائع الثورية في المجتمعات المختلفة ، وهو ما يبرر شعار" الثورة مستمرة " لدى تلك النخب.

وقد انفردت الحالة المصرية بتوالي موجتين من الفعل الثوري في أقل من ثلاث سنوات ، ما يشير إلى حجم الضغوط التي تعرض لها المجتمع على مدى عقود ، ويشير أيضا إلى مقدار التنوع في تلك الضغوط ، بحيث اصطبغت كل موجة منهما بصبغة مختلفة ، وتعرضت أبعاد مختلفة من الهوية والشخصية المصرية في كل منهما إلى اختبار عنيف أدى إلى انفجارها :

- ففي الثورة الاولى اختبرت الأبعاد المتصلة بالقيم الإنسانية الأساسية، وتبلورت المطالب في شعار موجز وممعن في الإجرائية هو " عيش ، حرية ، عدالة اجتماعية ، كرامة إنسانية" ، ما يشير إلى كون الضغوط قد طالت الحد الأدنى الضروري للوجود والبقاء الإنساني، فكان الفعل الثوري عنيفا وعميقا بما يتناسب مع جوهرية تلك التحديات والضغوط.
- وفي الثورة الثانية تعرض بعد الهوية في تلك الشخصية لاختبار عنيف، بحيث أدى إلى تصادم غير مسبوق بهذه الحدة بين التصور الإجرائي لتحقيق الهوية الإسلامية لمصر لدى فصيل أيديولوجي معين وبين الطيف الأوسع من الفصائل والقطاعات الشعبية التي تمتلك تصورا آخر للعلاقة بين البعدين المصري والإسلامي من أبعاد الهوية، فجاء الفعل الثوري واسعا وعميقا وسلميا

، بينما اتسم رد الفعل بالعنف الشديد من قبل ذلك الفصيل بمقدار ما حقق من خسائر سياسية.

-

المتطلبات التربوية لدعم الشخصية المصرية بعد ثورتين شعبيتين

وبعد انقضاء عقد ونيف بعد هاتين الثورتين؛ حيث لم تحسم بعد أياً من القضايا التي طرحت خلالهما، تعاني الشخصية المصرية مجموعة من الاختلالات طالت بعضا من أبعادها الأساسية ، وفرضت على التربية تحديات يتحتم أن تدعم تلك الشخصية لمواجهتها :

ففي المجال الاقتصادي / المعيشي:

لم تحظ الفئات الضعيفة بعد بمكتسبات تكافئ التضحيات التي قدمتها خلال الثورتين وما رافقهما من تدهور ، ولم تنجح الحكومات الانتقالية، والمتعاقبة بوتيرة قلقة تفتقر إلى الاستمرارية والتراكم، في إظهار مؤشرات ملموسة لدى تلك الفئات على تحسن الأداء الاقتصادي، ناهيك عن غموض الهوية الأيديولوجية لذلك الاقتصاد، وما إذا كان بالفعل منحازاً إلى تلك الفئات، أم أنه يعيد إنتاج التفاوت الصارخ الذي كان سببا في اندلاع الثورة الأولى.

ومن ثم اهتزت في وعي قطاعات اجتماعية واسعة تلك العلاقة السببية بين الإخلاص في العمل وبين تحقيق الرفاه الاقتصادي، ولم تعد الجدارة سبيلاً وحيداً لتحقيقه ، خاصة وقد مورست ضغوط معنوية وتشريعية شديدة على تلك القطاعات من أجل إرجاء وتجريم كافة أشكال التعبير عن المطالبات الفئوية ، بينما يتم تمييز فئات مهنية بعينها معنويا وماديا، ويتم تهيئة البيئة الإدارية والتشريعية لتحفيز رجال الأعمال والمستثمرين. وساهم الحجم غير المسبوق من الفساد، المكشوف عنه والمستتر ، في إحداث هزة عنيفة لمنظومة القيم بحيث أصبح مصطلح "مؤسسة الفساد " أحد أكثر المصطلحات شيوعا في القاموس الاجتماعي للشخصية المصرية.

وتفرض تلك الاختلالات تحدياً تربوياً ضخماً لإعادة التوازن القيمي إلى الشخصية المصرية؛ إذ يتحتم على سياسات التعليم وممارساته ومناهجه تأكيد قيم العمل، والإتقان، والجدارة، كما ينبغي توضيح التوجه الأيديولوجي لكل من السياسات الاقتصادية والتعليمية فيما يتعلق بقضايا العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص، وإزالة أسباب القلق لدى الفئات الاجتماعية الضعيفة من تخلي الدولة عن دعمها بدعوى استعادة التكلفة أو ترشيد المجانية ، وغيرها من الشعارات التي يروج لها بعض المسئولين عن رسم السياسات الاقتصادية والتعليمية.

- **وفي المجال السياسي:**

مازالت مراحل بناء النظام السياسي، أو ما سمي في أدبيات الثورة الثانية بـ" خارطة المستقبل "لم تكتمل، وتعرضت خطواتها للكثير من الإخفاقات القانونية والتنظيمية، ناهيك عن الخبرة السلبية للممارسة السياسية وما أفرزته من بنى مؤسسية وحزبية لم تحظى بالرضى والتقدير، ولم تستطع ملء الفراغ الذي احدثته الثورة باستبعاد بعض الرموز من الحياة السياسية ، ولم تجد قطاعات واسعة من الناخبين عوائد ملموسة من تكرار استجابتها للاستحقاقات السياسية العديدة على مدى خمس سنوات وفي ظروف أمنية واقتصادية غاية في الصعوبة، بل على العكس ، فوجئت بعودة كثير من رموز الإفساد السياسي والفاشية الدينية للظهور بقوة في المشهد ، الأمر الذي تسبب في اهتزاز ثقتها في جدوى العملية الديمقراطية برمتها ، وتعرض مفهوم المواطنة لكثير من الأزمات.

وتفرض أزمة المواطنة تلك تحديا ضخما على التربية لدعم الشخصية المصرية في مرحلة ما بعد الثورة، إذ يتحتم على السياسات التعليمية ترجمة قيم المواطنة والديمقراطية إلى واقع ملموس من خلال آليات صنع واتخاذ القرار التعليمي، وتوسيع قاعدة الحوارات المجتمعية حول التعليم ، والاعتراف بأحقية النقابات المهنية الرسمية والمستقلة في مناقشة قضاياه ورسم مساراته ، كما ينبغي تنقية الممارسات المدرسية

والمناهج الدراسية من الخطاب المتطرف ، وإرساء خطاب معتدل يقبل الاخر دون إقصاء.

- **وفي مجال الحريات:**

شهدت مرحلة ما بين الثورتين حالة عامة يمكن تفهمها من انفلات التعبير، جاءت بعض مظاهرها ذات أسقف عالية من الطموح في إطار ردة الفعل لحقب طويلة من القمع ، وجاء البعض الآخر عنيفا أو غير مسئول، وساهمت الإخفاقات السياسية المتتالية ، وتوظيف الإطار التشريعي المؤقت في أعقاب الثورة الثانية في محاولة لإعادة الانضباط في رفع منسوب الإحباط لدى بعض القطاعات، خاصة وقد ساهمت منظومة العدالة الاعتيادية (وليس الانتقالية) وآلياتها البيروقراطية في تبادل المواقع بين من أفسدوا وبين من ثاروا وقدموا التضحيات، وأصبح الاختيار المفروض على تلك القطاعات بين قيمتي الأمن والحرية في معرض الاحتشاد الوطني لمواجه الإرهاب مصدرا لشعورها بالأزمة .

وتفرض أزمة التعبير تلك تحدياً حقيقياً على التربية في سبيل دعم الشخصية المصرية، إذ يتعين عليها ترسيخ قيم التنوع وقبول الاختلاف والحوار، وإتاحة مساحات حقيقية من حرية التعبير في إطار المناهج الدراسية والأنشطة اللاصفية، وفي هذا الإطار يتعين مراجعة كثير من الموضوعات التي ترسخ قيم الفرد في صناعة التاريخ وتتجاهل دور الشعوب، وقبل ذلك يتعين على راسمي السياسات التعليمية الاعتراف بوجود أزمة ثقة ناشئة من غياب المشاركة الحقيقية .

- **وفي المجال الثقافي:**

- لم تحدث الثورة الثانية التئاماً في النسيج الاجتماعي والثقافي عقب ما شهدته من استفتاء شعبي واسع النطاق على الهوية، بل ظلت حالة الاستقطاب.

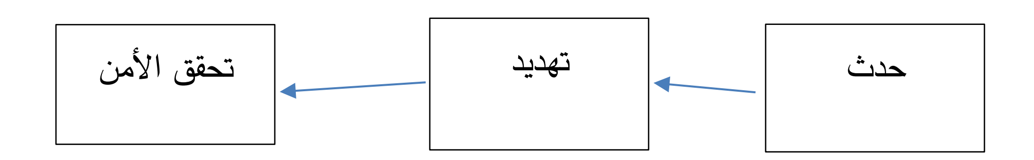
وازدادت حدة ، ولم تفلح دعوات تجديد الخطاب الديني في احتواء القطاعات الغاضبة إلى الحظيرة " الوسطية."

وتفرض أزمة الهوية تلك تحدياً وجودياً ومعرفياً حقيقياً على التربية في سبيل دعم الشخصية المصرية، فليس لدى القائمين على الشأن التربوي حلاً لأزمة الهوية الراهنة والمزمنة سوى تعميق الوعي بوجودها وبتعدد أبعادها، وتصحيح المعرفة المتعلقة بها : تاريخياً واجتماعياً ونفسياً.

6.في علاقة الهوية والشخصية القومية بالأمن القومي

يُصنف ماكسويني McSweeny, Bill مفهوم الأمن إلى إيجابي وسلبي. تميل المفاهيم التقليدية للأمن إلى اتخاذ شكل سلبي، أي تجنب التهديدات المادية. وبهذا المعنى، يكون الأمن شيئًا ملموسًا، قابلًا للملاحظة والقياس، وبهذا المفهوم، فإن شاغل الأمن هو كيفية تعبئة الموارد المادية لمواجهة التهديدات الخارجية، وضمان السلامة الإقليمية، والحفاظ على المؤسسات المحلية. بعبارة أخرى، يُعادل الأمن الوطني، على الأقل في المدى القصير، الدفاع العسكري. من ناحية أخرى، يُنظر إلى الأمن الإيجابي على أنه علاقة، وهي بناء بشري ينعكس في هوية جماعية مستقرة أو متغيرة. يُطلق ماكسويني على انعدام الأمن "الأمن الوجودي"، ويُقسّم هذا الأمن إلى الذات، والقدرات الاجتماعية، والثقة في التعامل مع الآخرين، وفي هذا التعريف الواسع، يُمثّل انعدام الأمن تهديدًا للقيم أو الهوية وعليه، فإنّ التأمل طويل الأمد في الأمن القومي يجب أن يأخذ الهوية الوطنية في الاعتبار [14].

ووفقًا للمفهوم الواقعي المتمركز حول الدولة، فإن موضوع الأمن هو الدولة. وبالتالي، فإن الهدف الأسمى للأمن هو ضمان الأمن القومي ضد التهديدات الخارجية. ولأن النظام الدولي يُعتبر حالة من الفوضى، فإن الدولة، للحفاظ على ذاتها، تضطر إلى الاعتماد على القوات العسكرية وانديت Wendt, Alexander في هذا الإطار، تُقاس قدرة الدولة على تحقيق الأمن بقدراتها العسكرية مقارنةً بخصومها [15] كما يبين الشكل رقم (8).

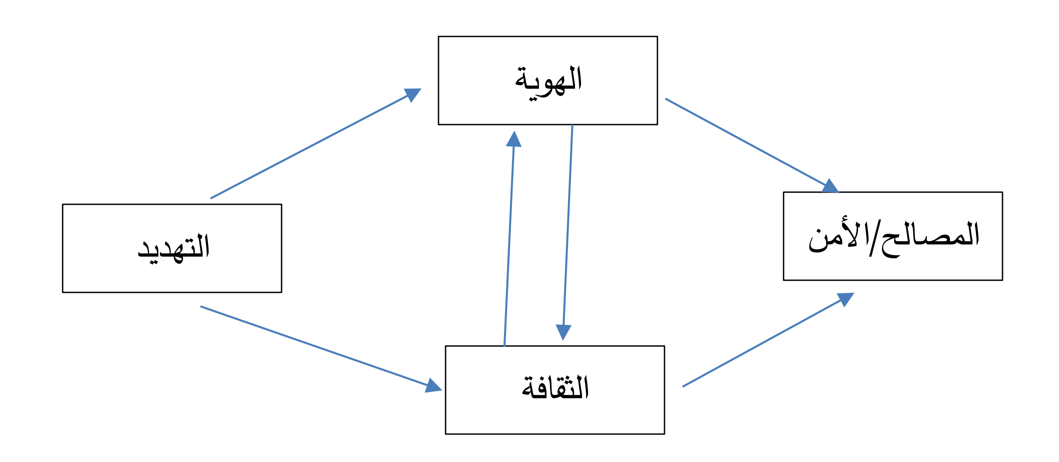


شكل (8)

الأمن القومي من منظور الواقعية السياسية

https://faculty.ndhu.edu.tw/~cfshih/conference-papers/20030225.htm

واستنادًا إلى مبادئ الليبرالية الجديدة، فإن اعتبار حدث ما تهديدًا يتوقف على تعريف المصالح القومية، والذي بدوره يُحدد ماهية السياسة الأمنية السليمة والإجراءات المناسبة الواجب اتخاذها، لذلك، ورغم أن الإطار الواقعي قد يبدو موجزًا، إلا أنه يغفل العوامل المجتمعية، وخاصةً بيئات الهوية الوطنية والأعراف/الثقافة التي قد تؤثر على بقاء الدولة وسلوكها وشخصياتها باتباع نهج بنائي(15).

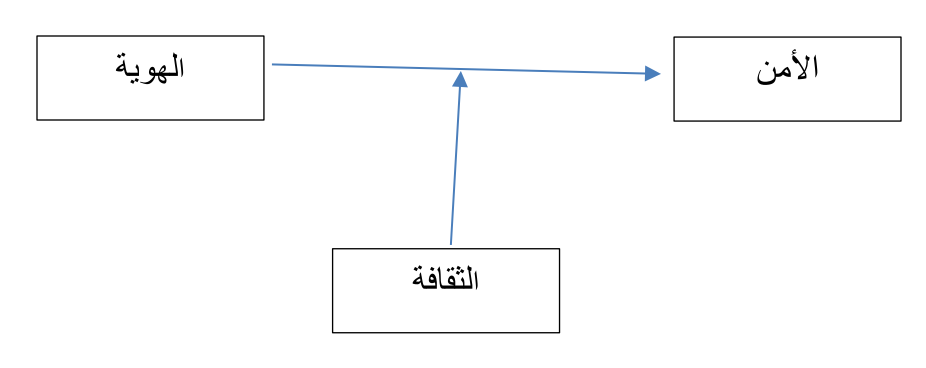


شكل (9)

علاقة الأمن القومي بكل من الهوية والثقافة وفق المنظور النيوليبرالي

https://faculty.ndhu.edu.tw/~cfshih/conference-papers/20030225.htm

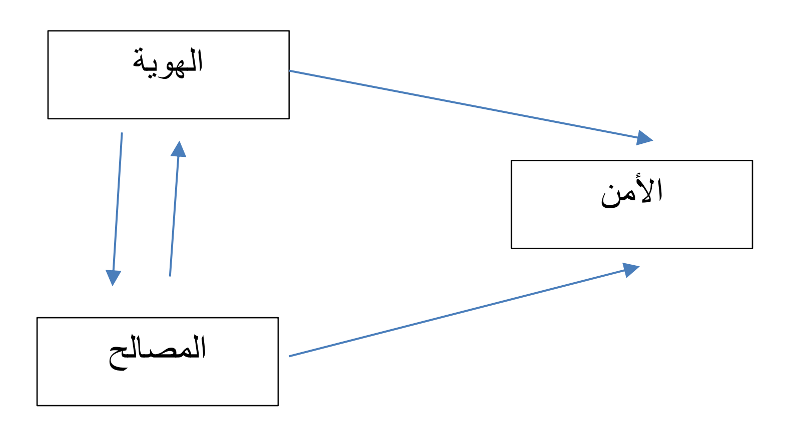
وبينما يتفق منظرو الليبرالية الجديدة على أن الأمن القومي يتحدد بالهوية الجماعية، لا سيما عندما يفشل أعضاء الدولة في الاتفاق على مضامين الهوية الوطنية، فإن ويندت (1994) وكامبل (1998)، وباتباع نهجٍ مماثل في الإدراك، يؤكدان على أهمية الهوية، لا على المعايير أو الثقافة فحسب، حيث تُفسَّر المعايير والثقافة باعتبارها سياقاتٍ للسياسة الأمنية. ولذلك، فإن المتغير المستقل للأمن الذي أدخله جيبرسون وآخرون هو الهوية[16]، وهكذا، نحصل على الشكل (10) المُنقَّح.



شكل (10)

علاقة الهوية والثقافة بتحقق الأمن

وفي تحدٍّ لمفهوم الأمن الذي سادت فيه الواقعية سابقًا، يُجادل ماكسويني بأنها قد بالغت في تقدير الفائدة التفسيرية للإدراك، سواءً في شكل هوية أو عوامل ثقافية، وبالتالي اقترحت ضرورة مراعاة المصالح الوطنية، وبينما يُقرّ بأن الوظيفية الجديدة ربما أدركت كيف تؤثر المصالح على كيفية اختيارنا لهويتنا، فإنه يعتبر المصالح مجرد فرصة، على الرغم من أن كلاً من الإدراك والنهج الوظيفي الجديد يحاولان تجاوز الواقعية، فإنهما يُبالغان في تقدير الفائدة التفسيرية للهوية والمصالح على التوالي؛ بمعنى أن الهوية والمصالح تُشكّلان بعضهما البعض، وبالتالي تُحددان كيفية إدراك الأمن، ويمثل الشكل (4) رؤية ماكسويني المُعدّلة للأمن[17] .



شكل (11)

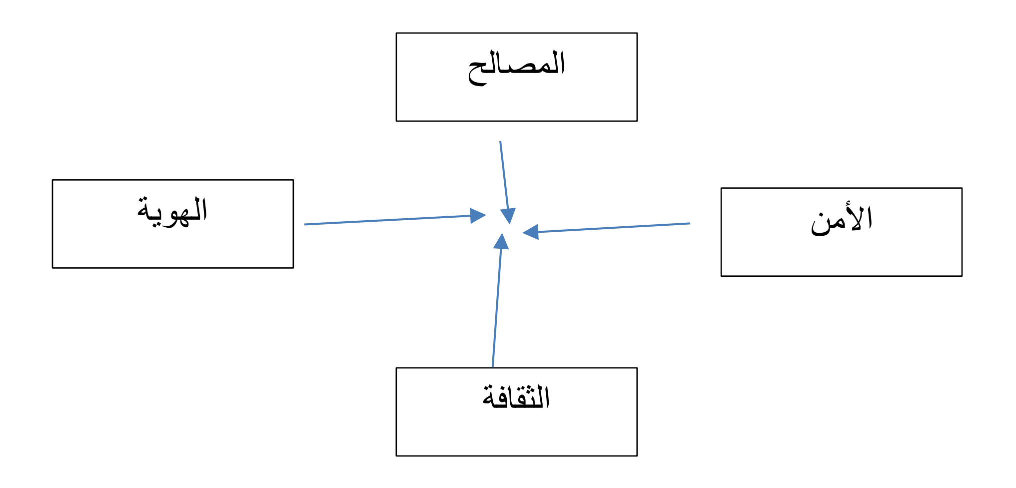
رؤية ماكسويني المعدلة لعلاقة الأمن بالهوية والمصالح الوطنية

McSweeny, Bill. 1999. *Security, Identity and Interests: A Sociology of International Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.

وبينما يتفق البعض مع ماكسويني في أن الهوية هي أساس المصالح والأمن، فإنهم يتحفظون بشأن كيفية تأثير المصالح بشكل متكرر على اختيار الهوية؛ فعلى سبيل المثال قد لا تكون آلية المصالح التي فرضها الاتحاد الأوروبي على أيرلندا لقبول اتفاقية السلام في أيرلندا الشمالية صالحةً للتعميم على كافة الحالات، فالمصالح في أحسن الأحوال متغير وسيط قد يُفاقم أو يُخفف من العلاقة السببية بين الهوية والأمن، وليست متغيرًا مستقلًا[18] كما يوضح الشكل رقم (11).

ومن المهم أن نتوقف عند هذه النقطة لتأمل الحالة المصرية، فإدراك الغالبية من المصريين لهويتهم الوطنية متذبذب منذ نحو قرنين ونصف من الزمان، ويتأثر بعوامل عدة منها طبيعة المواجهة الحضارية مع المستعمر الأوربي كما حدث مع الحملة الفرنسية، ومع المستعمر التركي كما حدث مع الفتح العثماني، ومنها طبيعة التوجه الأيديولوجي للنظام الحاكم كما هي الحال في الحقبة الناصرية، وفي ردة فعلها العنيفة في حقبة الساداات، إلا أن أكثر فترات ترددها وتأزمها هب الفترة الراهنة حيث يعمل متغير المصلحة في ظل أزمة الدين الخارجي الطاحنة حيث يتخلى المجموع العام عن التصور العروبي للهوية المصرية أو يحتفي به مترددا بصورة

فجة مع تدفق المساعدات الخليجية أو انقطاعها، ومؤخراً مع تنامي صفقات بيع الأصول وفاء للديون لصالح دول عربية خليجية بعينها، ما يضعف بشكل ملحوظ من متانة ذلك التصور، ومن ثم متانة الدور المصري وتأثيره في المنطقة.



شكل رقم (12)

التصور المعدل لعلاقة الهوية الوطنية والمصالح بالأمن القومي عند شنج فونج

https://faculty.ndhu.edu.tw/~cfshih/conference-papers/20030225.htm

7.الهوية والتحول الديمقراطي لتحقيق الأمن القومي

وتنقلنا هذه العلاقة الوطيدة بين طبيعة نظام الحكم وتوجهاته بفكرة الهوية، ومن ثم بتحقق مفهوم الأمن القومي إلى مسألة التحول الديمقراطي بوصفها عاملاً حاسماً في نضج تلك التصورات لدى المجموع العام في أي وطن، وهو ما تؤكده النظريات المعروفة للتحول الديمقراطي من أهمية دور القيم والمصالح والتعبئة/الفرص كمحددات لذلك التحول.

وفي محاولة لتطوير نموذج نظري للعلاقة بين الشخصية الوطنية والتحول الديمقراطي، للتأكد من التأثير غير المباشر لسمات الشخصية الوطنية على طبيعة النظام السياسي القائم، بافتراض أن سمات الشخصية تؤثر على نوع نظام الدولة

من خلال تشكيل القيم التقليدية وقيم التعبير عن الذات للمواطنين، والتي بدورها تؤثر على إنشاء وتوطيد المؤسسات الديمقراطية، قامت دراسة ماكراي وآخرون (2005) وفقا لنموذج العوامل الخمسة بتقييم هذه الفرضية تجريبيًا عينة مكونة من 47 دولة.

وتكشف النتائج أن الدول التي تتمتع مجتمعاتها بمستوى عالٍ من الانفتاح على التجربة تميل إلى امتلاك مؤسسات أكثر ديمقراطية، حتى بعد تعديل العوامل المربكة ذات الصلة: التفاوتات الاقتصادية، والتنمية الاقتصادية، والتقدم التكنولوجي، وضغوط الأمراض، ومتطلبات المناخ، والخصائص المنهجية للعينة الوطنية، في حين أن تأثير الانفتاح على المؤسسات الديمقراطية في أي بلد إيجابي بشكل ملحوظ، إلا أن إدراج عوامل التشويش يُضعف موثوقية هذا الارتباط في استكشاف آليات هذه الارتباطات.

ويُظهر التحليل أن العلاقة بين الانفتاح الوطني والمؤسسات الديمقراطية تُوجَّه من خلال القيم العلمانية، وخاصةً قيم التعبير عن الذات الوطنية، ويشير التحليل نفسه، المتعلق بتأثير الانفتاح على الديمقراطية، إلى أن الارتباط بين هذه السمة والديمقراطية يُوجَّه فقط من خلال قيم التعبير عن الذات الوطنية، وليس من خلال القيم الوطنية[19].

ويحيا العالم العربي، اليوم، في ظل جملة من التناقضات المؤثرة في أمنه القومي، والتي ستلعب دوراً حاسماً في رسم مستقبله لعقود قادمة، ومن جملة تلك التناقضات ما تتعرض له الهوية العربية من أزمات، ما يجعل من إعادة النظر والتنظير حول الهوية أمراً لا مفرّ منه، للتعامل مع المخاطر المحيطة بالعرب وأمنهم القومي، خصوصاً في ظل انفتاح العديد من الجغرافيات العربية على حالاتٍ من الصراع الداخلي في وقت واحد، وهي حالة جديدة، لم يعرفها العرب خلال القرن الماضي.

وإذا كان من الصعب عملياً الفصل بين تكوّن الهوية وبين الواقع السياسي الذي يشكل عاملاً موضوعياً رئيساً في المسار الذي تتخذه الهوية، فإن مجمل الواقع السياسي الراهن يقول بأن العمق العربي للهوية يعاني اليوم من أزمات بنيوية عديدة، خصوصاً أننا أمام حالة من التشظي، تدفع إلى السطح بهويات تتناقض من حيث الجوهر مع الهوية العربية، بل إنها تجعل من أي صوت ينادي بإعادة الاعتبار لهذا البعد العربي وكأنه صوت نشاز، ومنقطع الصلة بالواقع الجديد الناشئ .

وتكمن واحدة من أبرز مشكلات الأمن القومي العربي في التعاطي مع مفهوم «الأمن القومي» من دون أي اعتبار لمفهوم «الهوية»، وترك الساحة الفكرية والإعلامية لصعود الهويات الفرعية، ما يجعل من مفهوم الأمن قاصراً بالضرورة، إذ لا يمكن لأي مفهوم عن الأمن القومي لا يأخذ مسألة الهوية بالحسبان أن ينتج أدوات فاعلة في مواجهة مخاطر خارجية بهذا الحجم الذي يواجه العرب اليوم، ومن شأن ترك الساحة لتلك الهويات أن يطيح بأية محاولات لمنع تدهور منظومة الأمن القومي.

إن مسألة الهوية ليست مجرد شعار يرفع، وهو الأمر الذي أثبت فشله منذ خمسينات القرن الماضي، بل هو مسألة خيار استراتيجي، كما أنه مرتبط أشد الارتباط بمسائل لا تقل عنه أهمية، مثل المواطنة والديمقراطية وحقوق الإنسان، التي تسمح بخيار الهوية القومية بأن يكون خياراً داعماً للبنى الوطنية، وليس منفصلاً عنها، أو متناقضاً معها، وهذا ما يتطلب جرأة كبيرة من قبل النخب الحاكمة اليوم في العمل على مسارين في الوقت نفسه، مسار تعزيز الهوية العربية لدرء مخاطر الأمن القومي من أطماع الخارج، ومواجهة الهويات القاتلة، ومسار تعزيز التعددية السياسية والتنمية وحقوق الإنسان من أجل تعزيز مناعة الدول من الداخل[20]

8.خاتمة: المتطلبات التربوية لدعم الهوية المصرية لتحقيق الأمن القومي

من الأهمية بمكان التمييز بين مفهوم الشخصية القومية بوصفه مفهوماً نفسياً اجتماعياً ثقافياً، وبين مفهوم الهوية القومية بوصفه مفهوماً سياسياً بالأساس، فالأخير

يرتبط بمشاعر الانتماء وسلوك الولاء، ومن ثم يمثل عنصراً رئيساً من عناصر الأمن القومي وضمانة من ضماناته.

وقد أشارت الفقرات السابقة إلى خطورة كل من التوجه الأيديولوجي للنخب الحاكمة، وكذلك توجهات الإعلام الرسمي، ومدى تحقق التحول الديمقراطي بوصفها عوامل مؤثرة في تلك الهوية، ومشكلة وموجهة للوعي الجمعي بها، ما يجعل الدور التربوي جزءاً من التوجه الأيديولوجي للنظم الحاكمة، ومن التربية جهازاً أيديولوجياً أساسياً من أجهزة الدولة وفقاً لأفكار الماركسية البنيوية عند لويس ألتوسير.

فلا تستطيع التربية بوصفها فكرة مجردة أن تلبي متطلبات دعم الهوية القومية مالم تتوفر لها الإرادة السياسية والآليات والوسائل، ولا تستطيع إلا أن تلتزم بالتوجهات الأيديولوجية للنظام، وتصوره الخاص لمفهوم الأمن القومي وموقع الهوية القومية من هذا التصور.

ولكن تظل فكرة النقد المنهجي لتلك الأفكار والممارسات هي السبيل الوحيد لتحرير الوعي الجمعي من عمليات تزييفه المستمرة وتشكيل تصوراته لكل من الهوية والأمن.

مراجع الدراسة الرابعة

(1) The Cambridge Dictionary of Philosophy, 2nd Edition, CUP: 1995

(2) محمود أمين العالم (1989) ، " الوعي والوعي الزائف في الفكر العربي المعاصر" ، لقاهرة ، دار الثقافة الجديدة ،

(3) Erikson, E.H., (1968) "Identity, Youth and Crisis", (W.W. Norton& Company, INC. New York.

(4) السيد ياسين ،(1981) " الشخصية العربية بين صورة الذات ومفهوم الآخر" ، بيروت ، دار التنوير ، ط1 ،

(5) محمد عبد الخالق مدبولي (1993) البعد القومي العربي في هوية المعلم المصري، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس

(6) على زيعور (1977) " التحليل النفسي للذات العربية : أنماطها السلوكية الأسطورية" ، بيروت ، دار الطليعة ، ط1 ،

(7) طاهر عبد الحكيم (1986) " الشخصية الوطنية المصرية ، قراءة جديدة لتاريخ مصر" ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، القاهرة – باريس، ط1

(8) محمد نعمان جلال (1987) " التيارات الفكرية في مصر المعاصرة " ، سلسلة تاريخ المصريين) 4(، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ،

(9) عبد العزيز الدوري (1984) "التكوين التاريخي للأمة العربية ، دراسة في الهوية والوعي" ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط1 .

(10) محمد جابر الأنصاري (1981) " تحولات الفكر والسياسة في الشرق العربي من 1931- 1971 " ، سلسلة عالم المعرفة 53 ، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، نوفمبر 1981

(11) ز. أ. ليفين (1989) " تطور الفكر الاجتماعي العربي" ، القاهرة ، دار العالم الجديد 1989 ،

(12) محمد عابد الجابري (1991) " نقد العقل العربي : 1- تكوين العقل العربي" ، الدار البيضاء ، المركز الثقافي للطباعة والنشر ، ط4

(13) محمد عبد الخالق مدبولي، مرجع سابق

(14) . McSweeny, Bill. (1999). Security, Identity and Interests: A Sociology of International Relations. Cambridge: Cambridge University Press.

(15) Wendt, Alexander. (1994). "Collective Identity Formation and the International State." American Political Science Review, Vol. 88, No. 2, pp. 384-96

(16) Jepperson, Ronald L., Alexander Wendt, and Peter J. Katzenstein. 1996. "Norms, Identity, and Culture in National Security," in Peter J. Katzenstein, ed. The Culture of National Security: Norms and Identity in World Politics, pp. 33-75. New York: Columbia University Press

(17) McSweeny, Bill. (1999). Security, Identity and Interests: A Sociology of International Relations. Cambridge: Cambridge University Press.

(18) Cheng-Fong, SHIH (2016) National Identity and National Security :The Case of Taiwan, https://faculty.ndhu.edu.tw/~cfshih/conference-papers/20030225.htm

(19) Joan BarcelóJoan Barceló,(2016) National Personality Traits and Regime Type: A Cross-National Study of 47 Countries, Journal of Cross-Cultural Psychology 48(2)
https://www.researchgate.net/publication/309124522

(20) حسام ميرو (2016) أزمة الهوية والأمن القومي العربي، مجلة السياسة الدولية، 16-2016-11 https://www.siyassa.org.eg/News/11945.aspx

الدراسة الخامسة

المساعدات الإنمائية الدولية للتعليم قبل الجامعي في مصر وعلاقتها باستقلالية السياسات التعليمية

د. هبة أبو رواش السيد

الدراسة الخامسة

المساعدات الإنمائية الدولية للتعليم قبل الجامعي في مصر وعلاقتها باستقلالية السياسات التعليمية

د. هبة أبو رواش السيد

١. مقدمة

تَشغل قضية التنمية كلا من الدول الغنية والدول الفقيرة على السواء، ويُلاحَظ أن الدول حديثة الاستقلال تحاول تدعيم استقلالها السياسي الذي اكتسبته بمشقة بالاستقلال الاقتصادي، وعلى ذلك فقد أصبحت التنمية قضية أمن قومي بالضرورة.

وتتحرك بعض الدول في سباق التنمية بسرعة فائقة، بينما يعوق الدول النامية محدودية مواردها، والتي تحول دون تحقيق معدلات الاستثمار المطلوبة للوصول إلى معدل النمو المستهدف فيما يعرف بفجوة الموارد المحلية[1] ؛ وعلى ذلك فإما أن يرضي المجتمع بمعدلٍ منخفضٍ للنمو في حدود ما يسمح به معدل الادخار المحلي، أو أن يتجه إلى الاعتماد على المعونات الخارجية في تمويل مشروعاته الإنمائية، ومن هنا تبدأ مشكلة استقلاله.

ولعل ذلك هو أحد أسباب نشأة مؤسسات ومنظمات المساعدة والإقراض الدولية، والتي تعرف بكونها مجموعة الهياكل المؤسسية الرسمية التي تتجاوز الحدود الوطنية والتي يتم إنشاؤها بواسطة اتفاق متعدد الأطراف بين الدول القومية، والغرض منها هو تعزيز التعاون الدولي في مجالات مثل الأمن والقانون والمسائل الاقتصادية والاجتماعية والدبلوماسية، هذا وقد تطورت النظريات الحاكمة للمنظمات الدولية حيث بدأت بنظرية التعاون الدولي "Internationalism" إلى أن تبلورت آخر التطورات في نظرية الاعتماد المتبادل Complex Interdependence [2]

ومن أمثلة تلك المنظمات الدولية مجموعة البنك الدولي، أو البنك الدولي للإنشاء والتعمير "International Bank for Reconstruction and Development (IBRD)" التي تم تأسيسها كمؤسسة تمويلية دولية، عام 1946 إثر اتفاقية بريتونوودز [3]

ومع تأكيد الجمعية العامة للأمم المتحدة على أهمية تعبئة الدول النامية لجميع الموارد المتاحة لديها في إطار تمويل التنمية[4] ؛ فقد حاولت من جانبٍ آخر تحفيز الدول المتلقية للمعونات الخارجية لتعمل على حشد جهودها الوطنية المستقلة، حيث كانت الأزمة العالمية التي بدأت عام 1997 قد أثرت بشكلٍ سلبي علي معدل المساعدات الإنمائية الرسمية، ما أدى إلى استبعاد أقل البلدان نمواً من تدفقات رؤوس الأموال الخارجية والاستثمارات الأجنبية لحساب البلدان التي تمر اقتصاداتها بمرحلة انتقالية، ما يؤكد على أهمية العون الخارجي في تكملة الجهود الإنمائية لهذه البلدان[5].

لذلك فقد تضمن قرار الأمم المتحدة دعوة الدول المتلقية للعون الخارجي بانتهاج سياسات اقتصادية تدعم النمو الذاتي المضطرد، كما حدد القرار مسئولية الدول المتلقية للمعونات الخارجية تجاه الحصول عليها والاستفادة منها بما يدعم العملية التنموية.

وتعرف منظمة التعاون والتنمية OECD" المساعدات الإنمائية الرسمية" بأنها الموارد المتدفقة من الدول الغنية والمنظمات الدولية إلى الدول النامية على أن تحقق هذه الموارد ثلاثة شروط رئيسة هي؛ أن تكون المساعدات من مصادر رسمية، وأن تكون بغرض التنمية، وأن تحتوي على شروط تفضيلية (فيما يتعلق بسعر الفائدة أو فترة السماح)؛ سواء كان نمط العون ثنائياً أو متعدد الأطراف[6].

ويعتبر هذا التعريف هو الأكثر انتشارًا للتعبير عن المعونات الاقتصادية بشكلٍ عام وذلك بعد الانتقادات التي واجهها التعريف التقليدي لهذا المصطلح على أنها "مجموعة الموارد المتدفقة من الدول الغنية والمؤسسات الدولية إلى الدول

النامية" [7]، حيث إن هذا التعريف التقليدي كان يتضمن كافة أشكال الموارد المتدفقة من الجهات المانحة إلى الجهات المتلقية بما في ذلك المعونات العسكرية، وتدفقات رؤوس الأموال الخاصة بغرض الاستثمار، والمعونات الضمنية مثل خفض التعريفات الجمركية.

٢. الدراسات السابقة حول العون الخارجي والتنمية

وقد كانت تلك المساعدات على اختلاف أشكالها محل اهتمام عددٍ كبيرٍ من الدراسات؛ تناول بعضها الآثار العامة المترتبة على تدفق المعونات الخارجية من الدول المتقدمة والمنظمات الدولية إلى الدول النامية مثل:

دراسة Matthew S. Winters تحت عنوان "أثر القيود السياسية الداخلية على مشروعات البنك الدولي الائتمانية" [8]، والتي استهدفت البحث عن مدى إمكانية أن يوقع البنك الدولي كجهة إقراض الجزاءات الملائمة على حكومات الدول المتلقية التي لا تتقيد بالشروط التي يضعها عند تنفيذ المشروعات الإنمائية؛ على اعتبار أن تلك الشروط تم وضعها في الأساس لضمان التوزيع الآمن لهذه المساعدات على أكبر قدر ممكن من المستفيدين، وبناءً على ذلك تم تقييم أحد المشروعات المقدمة من البنك الدولي لإندونيسيا، وملاحظة مدى التزام الحكومة الإندونيسية بالمعايير الخاصة بالمشروع وقد أشارت البيانات التي تم جمعها إلى أن دور الحكومة الوطنية قد اقتصر على تحديد أكثر القرى التي تستحق تطبيق المشروع استناداً إلى معيارين هما: الحاجة الفعلية لهذه القرى، وقابليتها للانخراط في مشروعات جماعية. وقد خلصت الدراسة إلى أن البنك الدولي عند تحديده لمعايير وشروط مشروعاته الائتمانية لا يعايش ظروف الدول المتلقية ولكنه يكوِّن تصورات عنها عبر مجموعة من التقارير، وهنا يبرز دور حكومات الدول المتلقية في التفاوض حول توجيه هذه القروض نحو المشروعات التنموية التي تخدم المصالح الوطنية.

ودراسة Elizabeth Asiedu " أثر المعونة الخارجية في التعليم على معدل النمو" [9]، والتي استهدفت البحث عما إذا كانت المعونة الخارجية ذات أثرٍ واضحٍ في رفع معدلات النمو للبلدان المتلقية لها، واتخذت من قطاع التعليم بكل مراحله مجالاً لها، وأوضحت الدراسة الطبيعة غير المتجانسة للمعونات الخارجية نتيجة لتعدد الجهات المانحة واختلاف توجهاتها، وكذلك أشارت إلى عدم التطابق بين البلدان المتلقية عند دراسة أثر العون الخارجي عليها حتى تلك الدول التي تنتمي لنفس الفئة كالدول منخفضة الدخل أو تلك المتوسطة، والتي تختلف عن بعضها نتيجة لاختلاف الظروف الحاكمة لها، وخلصت الدراسة إلى أن كلاً من الجهات المتلقية للمعونات الخارجية له تجربته الخاصة والتي يستحيل تطبيقها في بلدٍ آخر إلا في إطار الظروف عينها.

وكذلك دراسة George Macrotis, Peter Nunnenkamp عن عدم التجانس بين برامج ونسب تدفقات المعونات الخارجية[10]، والتي استهدفت تقديم تبريرات تناهض الادعاء بأن دفع المزيد من المساعدات إلى الدول النامية هو السبيل الوحيد لتحقيق التنمية، استناداً إلى فرضية الدفعة القوية "Big Push" التي تمثلها هذه المعونات الخارجية؛ حيث أكدت الدراسة أن الأمر أعمق من ذلك، فهو لا يتوقف عند مجرد تدفق المزيد من الموارد المالية، ولكنه يتأثر أيضاً بالآليات والممارسات التي يتم على أساسها استقدام هذه المساعدات من الخارج، وذلك لأن الأمر يختلف من دولة لأخرى، فهناك بعض الدول القادرة على الاستفادة من المعونات بنوعيها(المنح والقروض)، بينما في البعض الآخر كل ما تحدثه زيادة تدفق المعونات هو تعميق دائرة الفساد وتكبيل المجتمع لسنوات قادمة بمجموعة من الديون المتراكمة.

ودراسة Claudia R. Williamson بعنوان "فحص أسباب قصور المساعدات الخارجية"[11]، والتي اتجهت إلى البحث عن الأسباب التي تحول دون تحقيق المساعدات الخارجية لأهدافها المعلنة والمتمثلة في تعزيز التنمية البشرية والاقتصادية، وذلك لانتشار الأدبيات التي تشير إلى تراجع فاعلية المساعدات

الخارجية عن تحقيق أهدافها، وقد اتخذت الدراسة من الأهداف الإنمائية للألفية إطاراً لها، وخلُصت إلى أنه يمكن تقسيم أسباب قصور المساعدات الخارجية عن تحقيق أهدافها إلى نوعين من الأسباب، يمثل الأول التوجهات والنوايا لكلٍ من الجهات المانحة والجهات المتلقية، ويمثل النوع الثاني المعلومات سواء الكاشفة لواقع الجهات المتلقية، أو تلك المتعلقة بتتبع فاعليات مشروعات العون الخارجي. وعلى ذلك نجد أن الدراسة قد رسمت إطاراً عاماً من الأسباب يشترك فيه كلاً من الجهات المانحة والمتلقية على حد سواء.

ودراسة Joel Samoff وعنوانها "تحليل قطاع التعليم في افريقيا؛ ملكية محدودة وسيطرة قومية غير كاملة" [12]، والتي أوضحت أنَّ أغلب الدراسات التي أجريت خلال التسعينيات واتخذت من التعليم في إفريقيا موضوعًا لها قد انتهت إلى أن التعليم في إفريقيا يواجه أزمة حقيقية لن تتمكن الحكومات بمفردها من التصدي لها؛ حيث تدهورت جودة التعليم إلى جانب سوء توزيع المخصصات المالية بالإضافة إلى ضعف الإدارة الوطنية وعدم فعاليتها. وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بعملية تحليل السياسة التعليمية كأداة فعالة في تحسين مساراتها وما ينبثق عنها من برامج ومشروعات، على أن يتم التحليل في إطار التعاون الدولي والشراكة بين البلدان من أجل تحقيق التنمية، في محاولة لإحداث حالة من التوازن بين التوجهات الوطنية وتلك الخارجية المفروضة من جانب هيئات المساعدة الدولية.

ودراسة حمدي بشير تحت عنوان "الأبعاد السياسية للمساعدات الدولية، دراسة حالة للمساعدات الأمريكية لأفريقيا منذ عام " 1990 [13]، التي سعى من خلالها إلى تحليل طبيعة المساعدات الأمريكية للدول الإفريقية لبيان تأثير المصالح السياسية والإستراتيجية والاقتصادية للدول الكبرى على تحقيق التحول الديموقراطي وحماية حقوق الإنسان، وقد توصلت الدراسة إلى أن المشروطية السياسية للمساعدات الأمريكية أصبحت أداة لتحقيق الإصلاحات السياسية الشكلية فقط والتي عمدت الأنظمة الحالية إلى تطبيقها من خلال إدخال بعض التعديلات على الدساتير الحالية بما يضمن بقاءها وسيطرتها وفي نفس الوقت يحافظ على استمرار

حصولها على مثل هذه المساعدات، ففي كثير من الأحيان دعمت هذه المساعدات شرعية أنظمة قمعية قفزت إلى السلطة بالوسائل العسكرية لمجرد أنها حليفة للولايات المتحدة الأمريكية من خلال السماح بالتعددية الحزبية والمنافسة غير المتكافئة في الانتخابات التي شابها الكثير من الانتهاكات السياسية مثل التزوير وقمع المعارضة، فالولايات المتحدة الأمريكية لا تهتم بتحقيق التحول الديموقراطي إلا إذا كان يتفق مع مصالحها الخاصة، وعلى ذلك فقد انتهجت سياسة انتقائية في تعاملاتها مع النظم الإفريقية حيث استخدمت المساعدات كنوع من المكافأة للدول الصديقة والمعاقبة للدول المعادية وهذه السياسة الانتقائية تتنافى مع الغرض الأساسي للمساعدات الدولية للدول الفقيرة لتحفيز عملية التنمية فيها أيًا كان انتماؤها السياسي.

وعلى صعيد قضية المعونات الخارجية في قطاع التعليم المصري تحديدًا ركزت بعض الدراسات ومنها دراسة صلاح الدين المتبولي تحت عنوان "توظيف قروض التعليم والمعونات الأجنبية في تطوير بعض جوانب التعليم في مصر (دراسة تقويمية)" [14]، على الفترة من 1973إلى 1992 ، حيث شهدت أعلى معدلات تدفق القروض والمعونات الأجنبية في جميع قطاعات الدولة، وخلالها مثلت تلك المساعدات مصدرًا رئيسا لتمويل التعليم في مصر، وقد استهدفت الدراسة التعرف على المجالات التي تستهدفها القروض والمعونات الأجنبية، والمعوقات الإدارية التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة منها، و خلصت إلى أنه بالرغم من أهمية هذه المعونات الأجنبية فإنها تستخدم من دون تخطيط مسبق بين الدول المانحة ووزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى بعض المعوقات الفنية والإدارية التي تحول دون استخدامها على الوجه الأمثل، وكذلك فإن الشروط المصاحبة لهذه المعونات تمكن الدول المانحة من التأثير على ثقافة وقيم المجتمع المصري، ولذلك أوصت الدراسة بضرورة عمل دراسات مكثفة حول توجهات هذه الدول المانحة.

ودراسة إبراهيم مرعي إبراهيم العتيقي بعنوان "سياسات مؤسسات النقد الدولية وانعكاساتها على التعليم في مصر، دراسة تحليلية"[15]، التي استهدفت تحليل نمط

العون الذي يقدمه البنك الدولي للتعليم في مصر، لبيان انعكاساته على المؤسسات التعليمية، ومن خلال استخدام استمارة استطلاع رأي الخبراء حول انعكاسات سياسات الإصلاح الاقتصادي والتكيف الهيكلي على التعليم توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

- إن سياسات الإصلاح الاقتصادي التي توصي بها المؤسسات الدولية وضعت في الأساس لمواجهة أزمات الرأسمالية في مجتمعات صناعية متقدمة، وأن حالة البلدان النامية تختلف تماماً عن هذه المجتمعات .
- أن التجربة العملية لتنفيذ سياسات مؤسسات النقد الدولية قد تعرضت للنقد الشديد من جهات بحثية ومنظمات دولية في كثير من دول العالم.
- استحداث مؤسسات النقد الدولية نمطاً جديداً للقروض التي تمنحها للدول النامية يتمثل في نمط "القروض القطاعية"، والتي تهدف إلى تغيير سياسات هذا القطاع بما يتلاءم مع الأهداف التي تسعى تلك المؤسسات لتحقيقها، حتى أطلق عليها "قروض السياسات."

وكذلك دراسة محمد إبراهيم أبو خليل عن "التعليم قبل الجامعي من عام 1991 بين تداعيات القروض الأجنبية والصعوبات المجتمعية"[(16)]، والتي استهدفت الوقوف على بعض القوى والعوامل التي تقف وراء طلب العون، أو تلك التي تدفع الدول إلى تحمل بعض نفقات التعليم في مصر لبيان ما إذا كانت هذه القروض والمنح لغرض ما، أم من منظور إنساني بحت، كما استهدفت الدراسة تحليل بعض آثار القروض والمعونات الأجنبية في مجال تمويل التعليم المصري كما تبدو في بعض المشروعات التي يتم تنفيذها في الواقع ومنها:

- تزايد التبعية الاقتصادية والاجتماعية للخارج، ومن مؤشراتها ارتفاع نسبة الديون الخارجية إلى الناتج المحلي، وزيادة التعامل التجاري مع دول ومناطق بعينها، والخضوع لتوجيهات المنظمات الدولية.

- تهديد الهوية القومية للمجتمع، من خلال تشويه مقررات اللغة العربية، التاريخ، والتربية الوطنية؛ في إطار مشروع الكتاب القومي "National Book Program" الذي يهدف إلى توفير الكتب والمواد التعليمية لنحو 39 ألف مدرسة.
- إهدار قيمة الاعتماد على الذات والمساس بالكرامة الوطنية عن طريق فرض شروط مقيدة للإدارة الوطنية؛ حيث تشترط الجهات المانحة تخصيص مبالغ العون في قطاعات معينة دون غيرها.
- التجسس على التعليم ونقل المعلومات إلى الجهات المانحة عن طريق مشروع " جوائز الامتياز المدرسي" في إطار برنامج "دليل جودة المدارس المصرية في ضوء المعايير القومية للتعليم" التابع لهيئة المعونة الأمريكيةUSAID، واختُتمت الدراسة بإعلان أن السبيل الوحيد إلى التخلص من سلبيات تدخل الدول الأجنبية هو الاعتماد على الذات في تمويل التعليم عن طريق البحث عن بدائل وطنية للتمويل .
- السياسة التعليمية في مصر قد شهدت تحولات عديدة تبعا للأولويات التي تحددها سياسة البنك الدولي فعلى سبيل المثال عند تركيز البنك الدولي على التعليم الابتدائي والتعليم الفني كان يوجه انتقادات شديدة للدول التي تنفق على التعليم الثانوي العام.

ودراسة فاتن محمد عدلي بعنوان "العون الخارجي في التعليم قبل الجامعي في مصر في الفترة من 1961 إلى 1990 [17]، التي تميزت برسم شبكة للعون الخارجي في مجال التعليم قبل الجامعي على وجه التحديد؛ لتوضيح أهم الجهات المانحة، واستعانت الدراسة بالمنهج التاريخي لرصد واقع المجتمع المصري المؤدي إلى طلب العون الخارجي، كما استخدمت أسلوب تحليل المضمون لدراسة بعض التقارير المقدمة من هيئات العون وكذلك الخطاب الرسمي للتعليم في مصر في محاولة لتحديد مدى ارتباط كل منهما بالآخر، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها:

- عدم وجود سياسة تعليمية واضحة للاهتداء بها عند تلقي العون.
- إنه مع تعدد الجهات المانحة، تتعدد الرؤى والصيغ المطروحة على النظام التعليمي المصري؛ وفي نفس الوقت لا يوجد تنسيق أو تكامل بين هذه الجهات المانحة.

وكذلك دراسة أحمد رمضان خطيري عن "تقويم جدوى المعونات الأجنبية في تطوير التعليم الأساسي المصري(دراسة حالة برنامج المدارس الجديدة لهيئة كير الدولية)[18] ، والتي ركزت على واقع تطبيق برنامج المدارس الجديدة لهيئة كير الدولية (Egypt–CARE) كأحد برامج المعونات الأجنبية ومدى تحقيقه لأهدافه في تطوير التعليم الأساسي في مصر، من خلال دراسة واقع ومشكلات التعليم الأساسي المصري للتعرف على دوافع اللجوء للمعونات الأجنبية، وكذلك صياغة أهم المبررات والدوافع وراء تقديم المعونات الأجنبية للتعليم المصري بصفة عامة، وقد انتهت الدراسة إلى أن البرنامج قد حقق نجاحًا ملحوظًا خاصة في المناطق الريفية عن طريق زيادة الفرص التعليمية لأبناء تلك المجتمعات، بالرغم من وجود بعض القصور في النواحي التنظيمية الخاصة بمشاركة المجتمع المحلي في العملية التعليمية من خلال مجالس الأمناء. وقد قدم الباحث في نهاية الدراسة تصورا مختصر لتفعيل المعونات الأجنبية الموجهة لقطاع التعليم المصري من خلال إنشاء وحدة تحت اسم "وحدة استشارات المعونات الأجنبية" على أن تكون تابعة لوزارة التربية والتعليم مباشرة وتكون مهمتها التنسيق بين الجهات الدولية المانحة والمناطق المستهدفة من خلال عمل العديد من الدراسات والأبحاث التي تعكس الوضع الحالي وتحدد أولويات خطة العمل، وكذلك المشاركة في تنفيذ البرامج والمشروعات المقدمة من الجهات المانحة ومتابعة تنفيذها بصفة مستمرة.

وتوصلت دراسة "S.P. Heyneman" في إطار عرضها لأدوار البنك الدولي في النهوض بالتعليم خاصة في البلدان النامية في صورة قروض ميسرة؛ إلى أن

البنك الدولي مع تقديمه لهذه القروض يفرض شروطاً خاصة على الدول المتلقية بغية ضمان تحقيق الكفاءة الداخلية في توزيع هذه الموارد، الأمر الذي تحول تدريجياً إلى أن أصبحت السياسات التعليمية في أغلب هذه البلدان تستقي توجهاتها بالكامل من البنك الدولي [19]، ما يعني تراجع الدور المحلي في صنع السياسات التعليمية في هذه البلدان للتوافق مع المصالح الوطنية.

وفي الاتجاه عينه جاءت دراسة "إبراهيم العتيقي" المشار إليها سابقا، والتي خلُصت في إطار عرضها لانعكاسات سياسات مؤسسات النقد الدولية على قطاع التعليم إلى أن القروض القطاعية التي يقدمها البنك الدولي تهدف إلى تغيير سياسات قطاع التعليم بما يتلاءم مع التوجهات التي توصي بها هذه المؤسسات والمتمثلة في سياسات الإصلاح الاقتصادي تلك التي وضعت في الأساس لمواجهة أزمات الرأسمالية في مجتمعات صناعية متقدمة، وعلى ذلك فهي غير ملائمة للدول النامية التي تختلف تماماً عن هذه المجتمعات.[20]

بناءً على ما تقدم تحاول الدراسة الحالية أن تسهم بجهد نظري لتأصيل مبدأ "تعبئة الموارد الوطنية" الوارد في القرار الصادر عن الجمعية العامة التابعة لهيئة الأمم المتحدة عام 2001 [21] في إطار تمويل أحد أهم القطاعات التنموية وهو قطاع التعليم، وتحديد الأولويات التنموية الوطنية لقطاع التعليم كشرط مبدئي لهذه التعبئة على ضوء الواقع المصري الاقتصادي والاجتماعي، وكعنصر أصيل من عناصر مفهوم الأمن القومي المصري.

٣. العون الخارجي لتطوير التعليم ضمن أهداف التنمية بين الاستقلال والتبعية

يتضح من الدراسات السابق عرضها، اعتماد الخطط التنموية في غالبية البلدان المتطلعة للنمو ومنها مصر على المعونات الخارجية لتوفير الموارد المالية

اللازمة لتطوير التعليم؛ وذلك على الرغم من السلبيات العديدة التي رصدتها الدراسات التي تناولت مجال تمويل مشروعات قطاع التعليم.

إلا أن أياً من هذه الدراسات لم يحدد بعض المسؤوليات الواجبة على الدول المتلقية للعون الخارجي حال تحليلها لبرامج العون الخارجي؛ فالدول النامية ليست كيانات مستقلة بذاتها عن نظيرتها المتقدمة، ذلك أن بلدان العالم جميعها المتقدمة والنامية ما هي إلا أجزاء تشكل في مجموعها نظامًا عالميًا واحدًا.

وقد اعتمدت الخطط التنموية في مصر بشكلٍ دائم على أنماط متعددة من العون الخارجي[22]، والتي لم يرتبط حصولها عليها بتعرضها لأزمة مالية أو اقتصادية حادة بقدر ما ارتبط بالوضع السياسي لمصر بالنسبة للعالم ودورها في المنطقة العربية؛ فلكلٍ من الجهات المتلقية للمعونات الخارجية تجربته الخاصة والتي يستحيل تطبيقها في بلد آخر إلا في إطار من نفس الظروف[23].

ولذلك تتخذ الدراسة الحالية منحى مختلفاً حال مناقشتها لقضايا المساعدات الدولية كأحد مصادر تمويل التعليم قبل الجامعي، حيث لا خلاف حول تطلع كافة المجتمعات نحو تحقيق التنمية المستمرة المعتمدة على الذات، ولكن في إطار المعطيات التي يفرضها الواقع العالمي فإن هدف الاعتماد على الذات كما تعنيه الدراسة لا يعني انتهاء الاعتماد على الخارج بقدر ما يعني توافر القدرة على توجيه هذه الموارد بما يحقق الصالح العام من ناحية، ويرسخ الأمن القومي المصري من ناحية أخرى.

ومع تعدد نظريات التنمية التي أسهبت في شرح أهمية الدور الذي يلعبه التمويل الخارجي في الإسراع بعملية التنمية بالبلدان النامية، باعتباره إضافة حقيقية لتعويض فجوة الموارد المحلية والتي عمد أنصارها إلى تحليل دور العون الخارجي بصورة كمية مجردة؛ على أساس مجموعة من الافتراضات مؤداها[24]:

1 إن الدول النامية لديها هدف واضح ومحدد وهو تحقيق النمو الذاتي المضطرد.

2 أهمية الدور الذي يلعبه رأس المال في النمو الاقتصادي(حيث يساهم في التخلص من القيد المالي المتمثل في فجوة الموارد المحلية) أي أن المساعدات الخارجية من المفترض أن تكون ذات أثر موجب على الاقتصادات المتلقية لها.

3 أن لهذه المساعدات الخارجية طبيعة مؤقتة (أي أنها تمثل سياسة مرحلية من مؤسسات التمويل تجاه الدول المتلقية) [25]

وتجدر الإشارة إلى أن هناك اختلافاً أيديولوجياً واضحاً بين الخطاب الدولي لمؤسسات الإقراض مثل منظمة الأمن والتعاون، والبنك الدولي، ومنتدى دافوس وغيرها من المؤسسات العاملة لدعم خطط التنمية، وبين الخطاب الأممي لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي وبقية المنظمات الأممية المختصة المتعلق بالتنمية أيضاً:

- فالأول يقوم على فكرة تقديم المساعدات والقروض المشروطة لتحسين مراكز الدول النامية على مقياس التنافسية الدولية، وفقاً لمعايير فنية وسياسية ترسيها الدول المانحة ومؤسسات التمويل.
- بينما يستهدف الثاني تعزيز بناء القدرات الوطنية والتمكين لاستدامة التنمية المستقلة فيها، ما يجعل الأول مرادفاً لفكرة التبعية، والثاني مرادفاً لفكرة الاستقلال.

لذلك فإن الدراسة تتجه إلى الاحتكام إلى الأهداف الإنمائية للألفية"MDGs" بوصفها معيارًا تطبيقيًا لاختبار ما نطبقه من ممارسات عملية في شتى القطاعات التنموية القومية، وتحديداً قطاع التعليم، وبخاصة تلك المؤشرات الخاصة بإقامة شراكة عالمية من أجل التنمية؛ مع التركيز على محورين فقط من محاور المؤشرات المعدة لرصد هذا الهدف وهما:[26]

أ. المساعدات الإنمائية الرسمية.

ب. القدرة على تحمل الدين

مع الأخذ في الاعتبار أن توحيد مؤشرات قياس التنمية بين جميع دول العالم؛ بهدف تسهيل انقرائية هذه المؤشرات بين الدول عند ترتيبها في تقارير التنمية الصادرة عن البنك الدولي، لا ينبغي أن تشوبه أي سيطرة من جانب تلك المنظمة على ممارسات الدول وآلياتها في تحقيق التنمية على اعتبار أن هذه الممارسات ينبغي أن تنطلق في المقام الأول من المصلحة الوطنية [27] وهذا ما يكفله الحق في التنمية الذي تم اعتماده في قرار الجمعية العامة رقم 128/41 لسنة 1986، والذي تضمن التأكيد على أن الحق في التنمية حق غير قابل للتصرف من حقوق الإنسان [28]، وكل جور على السيادة الوطنية إنما هو انتقاص من "الحق في التنمية" علمًا بأن مفهوم السيادة الوطنية المقصود يعني تأمين مستوى معقول من السيطرة الوطنية على آليات تحقيق التنمية بما يخدم المصالح الوطنية والأمن القومي للدولة.[29]

وهذا ما تضمنته مبادئ التنمية المستدامة بشرط ألا تتعارض التوجهات الإنمائية الوطنية مع التوجهات العالمية من أجل التوحد مع الأنساق العالمية في مسعاها لضمان حقوق الإنسان وصيانة حريته؛ فهي بناءً على ذلك لا تخلق قضبانا وتضع عليها فكراً تنموياً إجبارياً موجهاً [30].وإلا فإن تطبيق مفهوم التنمية المستدامة هنا سيكون تطبيقاً شكلياً أو منقوص وذلك لعدم مراعاته تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية لكل دولة.

وقد فرض ذلك على الدول النامية مسئولية وضع رؤيتها الذاتية في كافة القطاعات التنموية التي لا تتعارض مع التوجهات العالمية وفي نفس الوقت تنطلق من المصلحة الوطنية؛ وهذا يخرجنا من إطار التساؤل عن مدى جدوى عملية الاقتراض نفسها، ذلك لأن الدراسة الحالية لا تسعى إلى تحليل سياسات الجهات المانحة لبيان ما إذا كانت تستهدف تحقيق مصالحها الذاتية؛ فالعالم الخارجي غالبًا

ما يعمل من أجل مصالحه ولكن يجب الاعتراف بأن مشكلات الدول النامية برمتها تنبع من داخلها ولا يمكن أن تعالج إلا من الداخل.[31]

حيث دعم توجه الدراسة الحالية ما أسفرت عنه الدراسات التي تعرضت لمناقشة موضوع العون الخارجي في تحديد جوانب القصور التالية في الدور الإنمائي للمنظمات الدولية مثل:

1 .أن تعدد الجهات المانحة واختلاف توجهاتها يصيب السياسة التعليمية بنوع من التوتر في تحديد أولوياتها وتعدد مشروعاتها قد لا يُّمكنها من تحقيق الرقابة الكاملة عليها.

2 .قصور المساعدات الخارجية عن تحقيق دورها الإنمائي مشكلة يساهم في تفاقمها الدول المانحة والمتلقية على حد سواء.

3 تقديم بعض المساعدات الدولية كالمساعدات الأمريكية لإفريقيا مثلا يتم بناءً على الأفضلية السياسية للبلدان والأنظمة الحاكمة وليس بناءً على التقدم الذي تحرزه هذه البلدان في تحقيق التنمية.

إلا أن الدراسة الحالية تختلف عن سابِقيها فيما يلي:

1 الأساليب التحليلية المستخدمة لتحليل العلاقة بين الجهة المانحة والمتلقية، وتحليل الوضع الراهن للمنظومة التعليمية في إطار السياق الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع المصري، وكذلك الأسلوب المستخدم لبناء الرؤية المقترحة لتفعيل المساعدات الدولية للتعليم قبل الجامعي.

2 تتخذ الدراسة الحالية وجهة نظر خاصة حال مناقشة موضوع العون الخارجي في مجال التعليم يختلف عن المنظور اليساري الذي يرى المعونات أداة مهمة لتحقيق مصالح المانحين وفرض مزيد من التبعية والسيطرة على الدول المتلقية للمعونات، وعن المنظور اليميني الذي يرى في المعونات وسيلة للقضاء على فجوة الموارد المحلية التي تعاني منها الدول النامية بما يُمكنها

من تمويل الخطط التنموية، وتنطلق رؤية الدراسة لموضوع العون الخارجي من إخفاق المنظورين السابقين في توصيف أهداف المساعدات الدولية؛ فتفكير الجهات المانحة في تحقيق مصالحها لا يضير الجهات المتلقية للعون الخارجي إلا إذا كانت الثانية لا تخطط لتحقيق تنميتها الذاتية المستقلة، وهو ما يرتبط بالتساؤل حول لماذا يعاني العالم النامي حتى الآن من فجوة الموارد المحلية ومن إخفاق في تمويل خطط التنمية بالرغم من تلقيه العديد من المساعدات الموجهة لكافة القطاعات التنموية؟ وعلى ذلك تحاول الدراسة التأصيل لمنظور ثالث يناقش قضايا المعونات الخارجية في قطاع التعليم قبل الجامعي المصري.

٤. مشكلة الدراسة وأهدافها ومنهجها

وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة في: "غموض الدور الإنمائي للمساعدات الدولية للتعليم قبل الجامعي في مصر على ضوء مفهوم التنمية المستدامة، وهو ما يتوقع معه حدوث قصور تنموي ينتقص من الاستقلال الاقتصادي والسياسي.

كما يمكن تحديد هدف الدراسة في الوقوف على دور البنك الدولي في تحفيز عملية التنمية داخل قطاع التعليم على ضوء نتائج تحليل واقع سياسة الاعتماد عليه في تمويل قطاع التعليم قبل الجامعي بمصر.

ويمكن أيضا تعيين الحدود الموضوعية للدراسة في المساعدات الإنمائية الصادرة عن البنك الدولي والموجهة لقطاع التعليم قبل الجامعي في مصر، مع التركيز على مشروع إصلاح التعليم المصري (Egypt Education Reform Project. ، بينما تقتصر الحدود الزمنية على الفترة الزمنية من 2007-2012 وهي الفترة التي تزامن تطبيق المشروع محل التحليل

منهج الدراسة:

تستند الدراسة إلى مقولات النظرية البنائية الوظيفية، التي تُمثِل إحدى نظريات الفعل الاجتماعي المتأثرة بالفلسفة البرجماتية، والتي تتعامل مع الواقع المادي المنشئ للعلاقات الدولية المعاصرة، والتي تتم في ضوئها عملية التعاون الدولي، والتي بدورها تفرض أدورًا معينة على كلٍ من الجهات المانحة، متمثلة في البنك الدولي، والجهات المتلقية، متمثلة في قطاع التعليم قبل الجامعي في مصر.[32]

بيد أن تلك الأدوار وفقاً للمفهوم الوظيفي لا تتسم بالثبات، وإنما هي قابلة للتغيير وفقًا للمتطلبات المعاصرة، ومن ثَم يمكن الخروج برؤية مقترحة لتفعيل دور المساعدات الإنمائية الدولية للتعليم قبل الجامعي على ضوء مفهوم التنمية المستدامة، وكذلك وضع تصور مقترح للنظام العالمي تكون أقرب إلى فكرة العالمية عنها إلى توازنات القوى والسيطرة والهيمنة من جانب العالم المتقدم لنظيره النامي.

وحيث إن منهج الدراسة هو الطريقة الموضوعية المتبعة لدراسة ظاهرة من الظواهر بقصد تشخيصها وتحديد أبعادها وطرق علاجها والوصول إلى نتائج قابلة للتطبيق. فإن هذه الدراسة استندت إلى المنهج الوصفي التحليلي، الذي يُعني بوصف وتحليل" الوضع الراهن للمساعدات الإنمائية الصادرة عن البنك الدولي، والمقدمة للتعليم قبل الجامعي في مصر" بهدف تحديد العوامل الموجِهة لهذه العملية.[33]

وتستند عملية التحليل إلى الأساليب التالية:

1. أسلوب تحليل الشبكات الاجتماعية"Social Network Analysis(SNA) "؛ وهو أحد التقنيات الكمية المستخدمة في تحليل السياسات القطاعية حيث يهدف إلى رصد العلاقات البينية داخل القطاع المستهدف؛ قطاع التعليم the " donor–recipient relationship" وتعني علاقة الجهات المانحة بالجهات المتلقية اعتمادًا على البيانات الكمية التي يقوم بجمعها محللي السياسات[34]

2. أسلوب التحليل النوعي المقارن "Qualitative Comparative"؛ وهو أحد التقنيات النوعية المستخدمة في عملية تحليل السياسات "Policy Analysis" في إطار السياق العام الاقتصادي والاجتماعي .[35]

3. أسلوب تحليل الفجوة الاستراتيجية Strategic Gap Analysis؛ وهو أحد الأساليب المستخدمة لتحديد الأهداف الاستراتيجية؛ فالفجوة وفقًا لهذا الأسلوب لا تُمثِل حالة سالبة وإنما حالة موجبة لأنها تعني استمرار طموح المنظومة التعليمية في التطوير والارتقاء. وبذلك يتفق هذا الأسلوب مع مبادئ التنمية المستدامة والتي تُعنى بالتطوير المستمر للعملية التعليمية حتى تقابل احتياجات الأجيال الحالية والمستقبلة، فللجميع طموحات مشروعة في الحصول على فرصة تعليمية جيدة.[36]

إجراءات الدراسة:

تركز الدراسة الحالية على المساعدات الإنمائية الصادرة عن البنك الدولي وذلك للاعتبارات التالية:

١. فالمساعدات الصادرة عن البنك الدولي تكون في صورة قروض وليست منح كتلك المساعدات المقدمة من الدول بصورة مباشرة.
٢. البنك الدولي أحد التنظيمات الدولية التي تسعى لتحقيق المصالح العالمية المشتركة كما تتمتع هذه الهيئة بالشخصية القانونية والذاتية المتميزة عن الدول الأعضاء فيها، في إطار المجال الدولي[37].
٣. البنك الدولي له أهداف واضحة معلنة يرنو إلى تحقيقها في الدول المتلقية مما يسهل عمليتي رصدها وتحليلها[38].
٤. البنك الدولي كجهة مانحة يلعب دوراً كبيراً في التأثير على قيمة العون المقدم من الجهات المانحة الأخرى[39].
٥. سياسة الشفافية التي يتبعها البنك الدولي تتطلب عرض وثائق المشروعات والتقارير الدورية ضمن ملف البلد المقترض في مركز

معلومات البنك الدولي للجميع وبلغة وصياغة واضحة لا تحتاج إلى خبير مالي[40].

وفي سبيل تحقيق هذه الأهداف تم إجراء حصر شامل لكافة المشروعات المدعومة من قِبل البنك الدولي والمؤسسة الدولية للتنمية والخاصة بقطاع التعليم في مصر، وعددها 15 مشروعا [41].(وقت إجراء الدراسة) بهدف اختيار أحد هذه المشروعات ليتم تناولها بالتحليل.

5.تحليل السياق الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع المصري(البلد المقترض):

يستهدف توصيف السياق الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع المصري الوقوف على أهم العوامل التي تدفع إلى طلب الدعم لقطاع التعليم وفي نفس الوقت توجه عملية إنفاقه، بغية تطوير عملية صنع السياسات والتخطيط لبرامج التعليم من خلال جمع معلومات تتعلق بالقطاع التعليمي بشكل مباشر كمعدلات الالتحاق بالمدارس وإعداد الموازنات والإنفاق، أو بشكل غير مباشر كتلك المعلومات الخاصة ببيئة القطاع التعليمي والتي تؤثر في بنيته وتنظيمه وأدائه كالمعلومات الديموغرافية والاقتصادية والاجتماعية، وذلك في الفترة الزمنية من (2007حتي وقت إجراء الدراسة) والتي تزامن تطبيق مشروع " إصلاح التعليم المصري" والذي تم اختياره كنموذج لقياس الدور الإنمائي للمساعدات الدولية الصادرة عن البنك الدولي.

1:5 تحليل بيئة القطاع التعليمي:

تمثل البنية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع المصري والتي يتشكل في ضوئها النظام التعليمي ليتلاءم مع احتياجات المجتمع ويفي بمتطلباته. ويمكن تقسيمها إلى ثلاثة عناصر أساسية كالآتي:

1:1:5 البنية الديموغرافية للمجتمع المصري" الجغرافيا والسكان":

تبلغ مساحة مصر الكلية حوالي 996602,6 كم^2، وتبلغ المساحة المأهولة منها حوالي 76912,0 كم^2. ويعني هذا أن نسبة المساحة المأهولة من المساحة

الكلية لمصر حوالي 7,7%. ويمكن تحديد الكثافة السكانية (عدد السكان/المساحة الكلية) في الفترة الزمنية من (2007–2013) وفقًا للجدول رقم (1)

حيث يوضح الكثافة السكانية الكلية خلال فترة تنفيذ المشروع محل التحليل والتي تتسم الزيادة فيها بالثبات النسبي وفي ذلك مؤشر ايجابي وهو أن الحسابات الكمية لعدد التلاميذ في المراحل المختلفة واحتياجاتهم من الأبنية قد تصلح لأعوام عديدة.

جدول (1)

الكثافة السكانية الكلية للأعوام (2007–2013)

السنة	عدد السكان (بالمليون نسمة)	الكثافة السكانية الكلية نسمة/كم^2
2007	72,9	73,1
2008	74,4	74,7
2009	76,1	76,4
2010	77,8	78,1
2011	79,6	79,9
2012	81,6	81,9
2013	83,7	83,9

المصدر: محسوب من بيانات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. جمهورية مصر العربية. مصر في أرقام2013، ص.13.

pop/ind/http://capmas.gov.eg/pdf/EgyptInFigure/EgyptinFigures/Tables/Arabic ex.html? page Number=11, retrieved at 7/4/2013.

ويتضح من الجدول(1) معدل الإعالة الديموغرافي والذي يعكس مدى العبء الذي يتحمله الجزء المنتج من السكان، أو بمعنى آخر عدد الأفراد أصغر من 15سنة+ عدد الأفراد أكبر من 64 سنة.

على اعتبار أن الفترة الأولى ينقطع فيها الغالبية العظمى من الأفراد للانخراط في فترة التكوين. بينما الفترة الثانية يتقاعد الغالبية العظمى من الأفراد عند هذا السن تقريبا. ويُلاحظ أن حوالي 55% من إجمالي عدد السكان أفراد غير منتجين يتحمل عبء تكاليف تكوينهم أو إعالتهم 45% من إجمالي عدد السكان، غير أن هذه النسبة لا يمكن اعتبارها مؤشرا حقيقًا ذلك أنه من الممكن أن يتخلى فرد أقل من 15 سنة عن الاستمرار في التكوين ليبدأ عملًا مبكرا يعول منه نفسه وأسرته، وكذلك نسبة 45% التي من المفترض أن تكون النسبة المنتجة قد تعاني من البطالة. فهذه النسبة صحيحة من الناحية النظرية ولكن واقع المجتمع المصري يحوي الكثير من المتناقضات.

جدول (2)

معدل الإعالة الديموغرافي (2007-2013)

السنة	المعدل نسمة لكل 100عائل.
2007	54,9
2008	54,9
2009	55,0
2010	55,0
2011	55,0
2012	55,0

المصدر: محسوب من بيانات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. مصر في أرقام2013، ص.12.

http://capmas.gov.eg/pdf/EgyptInFigure/EgyptinFigures/Tables/Arabic/السكان/pop /index.html? page Number=10, retrieved at 7/4/2013.

2:1:5 الهيكل الاقتصادي للمجتمع المصري:

يبلغ الناتج المحلي الإجمالي لعام (2011/2010) 853970,2 مليون جنيه مصري وبلغت النسبة المخصصة للتعليم والصحة والخدمات الاجتماعية الأخرى منها 4,1% ، بينما بلغ الناتج القومي لعام (2012/2011) 873054,3 مليون جنيه مصري. بزيادة قدرها 19084,1 مليون جنيه مصري عن العام السابق له مع ثبات النسبة المخصصة للتعليم، بينما يوجه النصيب الأكبر من الناتج القومي للأنشطة الاقتصادية المختصة بالصناعات التحويلية تليها الصناعات الاستخراجية(البترول، الغاز) ثم الزراعة والصيد[42].

وقد انخفض معدل صافي الاستثمارات الأجنبية المباشرة في مصر إلى الناتج القومي المحلي الإجمالي من 0,9لعام (2011/2010) إلى 0,8 لعام (2012/2011)[43]. ويمكن توضيح صافي الاستثمارات الأجنبية المباشرة لمصر طبقًا للجدول رقم (3)

جدول (3)

صافي الاستثمارات الأجنبية المباشرة لمصر (11/10-2012/11)

الدولة	قيمة الاستثمارات بالمليون دولار لعام(2011/2010)	قيمة الاستثمارات بالمليون دولار لعام(2012/2011)
الولايات المتحدة الامريكية	1790,5	577,6
الاتحاد الأوروبي	6107,4	9501,9
الدول العربية	1052,6	1185,7
بقية دول العالم	623,9	502,9

المصدر: محسوب من بيانات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، جمهورية مصر العربية. مصر في أرقام2013، ص:ص 91:92.

http://capmas.gov.eg/pdf/EgyptInFigure/EgyptinFigures/Tables/Arabic/الاقتصاد/econ/ index.html? page Number=10, retrieved at 7/4/2013.

وترجع أهمية تدفق الاستثمار الأجنبي المباشر إلى إسهامه الحقيقي في دفع عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وكذلك فإن ارتفاعه يعتبر مؤشرا جيدا للاستقرار السياسي والاقتصادي بالبلد المضيف.

3:1:5 الظروف الاجتماعية للمجتمع المصري:

تعرض المجتمع المصري في السنوات (2012/2007) لتحولات اجتماعية وسياسية واقتصاديه أدت إلى إعادة هيكلته، حيث نجد حالة الحراك السياسي التي بدأت عام 2004 والتي نشأ على أثرها العديد من الأحزاب السياسية قد بدأ أثرها يتضح في مجموعة من الاعتصامات والاحتجاجات التي استمرت منذ عام 2007 حتى اندلاع ثورة 25 يناير 2011، وكذلك ظهور مجموعة من المشكلات الاجتماعية بصورة أكثر حدة عن ذي قبل كمشكلة البطالة والهجرة غير الشرعية والتي كان يدفع فيها الشباب حياتهم ثمنًا لها، مرورًا بالتعديلات الدستورية عام 2007 والتي اعتبرها الغالبية العظمي مجرد تكريس للسلطة وانتهاك للحقوق والحريات تحت شعار الحرب ضد الإرهاب، واستمر الوضع في حالة من الاحتقان مع معاناة المواطنين من ضعف الدخول والبطالة، حتى نتيجة الانتخابات البرلمانية عام 2010.

وفي عام 2011 قامت ثورة يناير والتي أثرت سلبًا على العلاقة بالبنك الدولي كأحد الجهات المانحة حتى أن مشروع تطوير مرحلة رياض الأطفال، هو آخر المشروعات التي يدعمها البنك بمصر[44]، وأغلب الظن أن البنك كان بحاجة إلى مراجعة سياسات العون الخارجي مع مصر بعد ثورات الربيع العربي وخاصةً أن هذه الثورات قد تركزت في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا[45]

ويتضح من العرض السابق لتحليل بيئة القطاع التعليمي بالمجتمع المصري، أن حاجة المجتمع لتطوير النظام التعليمي باتت متزايدة، حيثُ تسبب ارتفاع معدل البطالة في فقدان الأفراد الرغبة في الانخراط في عملية التكوين لعدم جدواها، كما أن تناقص معدل الاستثمارات الأجنبية يعتبر مؤشرا منذرا.

2:5 تحليل القطاع التعليمي المستهدف:

يستهدف مشروع إصلاح التعليم (موضوع الدراسة) قطاع التعليم قبل الجامعي بنسبة 100%، ولكنه لم يتعرض لمرحلة رياض الأطفال وغيرها من البرامج المؤهلة للتعليم المدرسي. بالرغم من أن مصطلح التعلم العام يشمل التعليم قبل الجامعي بجميع مراحله دون التعليم الفني.

1:2:5 موقع القطاع من الخطة الخمسية للتنمية:

يُلاحَظ بمراجعة الخطة الخمسية السادسة للتنمية (2007–2012) أن استراتيجية التعليم قبل الجامعي تستند إلى ثلاثة محاور أساسية[46]:

1. إتاحة فرص تعليمية متكافئة للجميع من خلال دعم التوسع في بناء المدارس، وتحقيق الاستيعاب الكامل، والاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة ورياض الأطفال، والاهتمام بتعليم الفتيات وذوي الاحتياجات الخاصة ومحو الأمية وتعليم الكبار.
2. تحقيق الجودة الشاملة في التعليم من خلال تأهيل المدارس للاعتماد التربوي، وتفعيل التنمية المهنية للمعلم ورعايته وتطوير المناهج التعليمية والأنشطة الطلابية، وتفعيل دور تكنولوجيا التعليم لتحسين العملية التعليمية، وتطوير نظم التقويم والامتحانات، ورعاية الموهوبين والمتفوقين، وتطوير التعليم الفني وتحسين جودته.
3. رفع كفاءة النظم المؤسسية من خلال التأهيل والدعم المؤسسي للامركزية والإصلاح المتمركز حول المدرسة.

2:2:5 الوضع الراهن لقطاع التعليم قبل الجامعي في الفترة التي تزامن تطبيق المشروع:

حالة القطاع التعليمي في الفترة التي تزامن تطبيق مشروع (ERP) يمكن توضيحها من خلال العرض التالي، الذي يساهم في تفسير مقدار ما أصاب المنظومة التعليمية من تطور.

يوضح جدول رقم(4) تطور عدد المدارس الحكومية خلال الخمس سنوات المنصرمة، إلا أن هذه النسبة غير معبرة عن عدد الأبنية التعليمية المتوفرة وذلك لكونها محسوبة من مجموع أعداد (مدارس اليوم الكامل+ الفترة الصباحية+ الفترة المسائية+ الممتدة)، فعدد الأبنية التعليمية الحكومية يقل عن عدد المدارس الفعلية. التوجه للإنفاق على إنشاء الأبنية التعليمية له مردود مباشر على تحقيق الجودة التعليمية.

جدول (4)

تطور أعداد المدارس الحكومية موزعة طبقًا للمراحل التعليمية المختلفة

المرحلة التعليمية / السنة	المرحلة الابتدائية	المرحلة الإعدادية	المرحلة الثانوية(عام)	الإجمالي
2008/2007	15,194	8,308	1,687	25,189
2009/2008	15,282	8,470	1,730	25,482
2010/2009	15,329	8,626	1,772	25,727
2011/2010	15,411	8,791	1,848	26,050
2012/2011	15,496	8,977	1,915	26,388

المصدر: محسوب من بيانات الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، كتاب الإحصاء السنوي، وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية، للعام الدراسي 2012/2011، ص:ص 16:6.

وفي مقابلة أجريت مع أحد المسئولين[47] صرح بأن مجال الإنشاءات عموما يتلقى دعما من جهات دولية متعددة كالاتحاد الأوروبي EU، والمعونة الأمريكية USAID، وبنك التعمير الألمانيKFW. ولكن أغلب المسؤولين في هيئة الأبنية التعليمية لا ينتمون إلى المنظومة التعليمية؛ حيث يتم تعينهم بصورة مباشرة من قِبل رئيس الوزراء، من القيادات بالجيش والشرطة بعد سن التقاعد، الأمر الذي يجعل مسألة التواصل معهم أمرًا صعبًا.

البيانات الواردة في الجدول (5) محسوبة بنفس طريقة الجدول (4) وإن كانت مشكلة عدد الأبنية التعليمية ومضاهاتها لعدد المدارس أقل حدة في حالة التعليم الخاص وذلك لتوافر رأس المال المادي الذي يمكن هذه المؤسسات من تشييد الهياكل المدرسية التي تحتاج إليها.ولكن نسبة المدارس الخاصة إلى المدارس الحكومية قد لا تتعدى ال 7.74% وهي نسبة ضئيلة لأن ذلك يعني أن الغالبية العظمى من أبناء المجتمع يتلقون تعليمًا مجانيًا تتحمل الدولة عبء الإنفاق عليه.

جدول (5)

تطور أعداد المدارس الخاصة موزعة طبقًا للمراحل التعليمية المختلفة

المرحلة التعليمية / السنة	المرحلة الابتدائية	المرحلة الإعدادية	المرحلة الثانوية(عام)	الإجمالي
2008/2007	1,526	1,132	597	3,255
2009/2008	1,584	1,185	602	3,371
2010/2009	1,622	1,228	642	3,492
2011/2010	1,700	1,322	784	3,806
2012/2011	1,753	1,395	865	4,013

المصدر: محسوب من بيانات المرجع السابق، للعام الدراسي 2012/2011، ص.5.

ويتضح من الجدول (6) زيادة عدد التلاميذ بالمرحلة الابتدائية يليها المرحلة الإعدادية ثم تأتي في النهاية المرحلة الثانوية. وذلك إن دل على شيء يدل على زيادة نسبة الفقد التعليمي التي تحدث كنتيجة للتسرب وخاصة عند مقارنة أعداد التلاميذ بين المرحلتين الابتدائية والإعدادية. ذلك أنه لا يمكن اعتبار الفرق بين عدد التلاميذ في المرحلتين الإعدادية والثانوية كلها فاقد تعليمي وإنما قد تكون التلاميذ قد تحولوا إلى التعليم الفني.

جدول (6)

تطور أعداد التلاميذ بالمدارس الحكومية موزعة طبقًا للمراحل التعليمية المختلفة

المرحلة التعليمية / السنة	المرحلة الابتدائية	المرحلة الإعدادية	المرحلة الثانوية(عام)	الإجمالي
2008/2007	8,308,003	3,569,968	722,246	12,600,217
2009/2008	8,446,722	3,740,114	734,322	12,921,158
2010/2009	8,550,513	3,804,391	792,251	13,147,155
2011/2010	8,687,181	3,897,701	1,114,666	13,699,548
2012/2011	8,804,286	3,897,053	1,183,003	13,884,342

المصدر: محسوب من بيانات الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، مرجع سابق، للعام الدراسي 2012/2011، ص.4.

ويتضح من جدول (7) أن معدل أعداد التلاميذ في التعليم الخاص من حيث الزيادة في التعليم الابتدائي والنقص في التعليم الثانوي العام يشبه مثيلتها في التعليم الحكومي وإن كان العدد ضئيل جدا وهذا ما يبرر الكثافة المنخفضة لعدد التلاميذ في الأبنية التعليمية التابعة للقطاع الخاص، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة جودة العملية التعليمية. ولكن النسبة التي يتحملها القطاع الخاص ضئيلة جدا مقارنة بأعباء الدولة، الأمر الذي يؤثر سلبًا على جودة التعليم الحكومي.

جدول (7)

" تطور أعداد التلاميذ بالمدارس الخاصة موزعة طبقًا للمراحل التعليمية المختلفة"

المرحلة التعليمية / السنة	المرحلة الابتدائية	المرحلة الإعدادية	المرحلة الثانوية(عام)	الإجمالي
2008/2007	743,029	211,283	62,407	1,016,719
2009/2008	760,601	224,834	63,389	1,648,824
2010/2009	783,809	236,681	69,896	1,090,386
2011/2010	819,182	255441	117,069	1,191,692
2012/2011	840,170	261,792	141,437	1,243,399

المصدر: محسوب من بيانات الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، مرجع سابق، للعام الدراسي 2012/2011، ص.5.

كذلك فإن غالبية الأسر تعمد إلى نقل أبنائها من التعليم الخاص إلى التعليم الحكومي في المرحلة الثانوية حتى يتسنى لها توفير التدابير المالية اللازمة للدروس الخصوصية والتي أصبحت ملمحًا أساسيًا لمرحلة الثانوي العام، وكذلك فهم يخففون عن أبنائهم عبء المقررات الإضافية التي تلزمهم بها المدارس الخاصة بما يُمكِنَهم من تحصيل أعلى الدرجات في ماراثون الثانوية العامة.

كما يتضح من الجدول (8) أن أعلى كثافة في الفصول الدراسية تكون في المرحلة الابتدائية حيثُ تصل إلى حوالي 44.50%، بينما أقل كثافة في الفصول الدراسية تكون في المرحلة الثانوية حيثُ تتراوح بين (31.78 : 39.13).

جدول (8)تطور أعداد الفصول بالمدارس الحكومية موزعة طبقًا للمراحل التعليمية المختلفة

المرحلة التعليمية / السنة	المرحلة الابتدائية	المرحلة الإعدادية	المرحلة الثانوية(عام)	الإجمالي
2008/2007	187,087	86,109	21,563	294,759
2009/2008	189,111	88,450	21,817	299,378
2010/2009	218,133	102,676	24,927	345,736
2011/2010	198,452	94,586	29,347	322,385
2012/2011	198,036	94,739	30,232	323,007

المصدر: محسوب من بيانات الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، مرجع سابق، للعام الدراسي 2012/2011، ص.4.

جدول (9)

تطور أعداد الفصول بالمدارس الخاصة موزعة طبقًا للمراحل التعليمية المختلفة

المرحلة التعليمية / السنة	المرحلة الابتدائية	المرحلة الإعدادية	المرحلة الثانوية(عام)	الإجمالي
2008/2007	22,253	7,080	2,393	31,726
2009/2008	22,973	7,435	2,551	32,959
2010/2009	24,543	8,084	2,823	35,450
2011/2010	24,849	8,432	4,249	37,530
2012/2011	25,881	8,762	4,945	39,588

المصدر: محسوب من بيانات الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، مرجع سابق، للعام الدراسي 2012/2011، ص.5.

ويتضح من الجدول رقم (9) أن أعلى كثافة في الفصول الدراسية في التعليم الخاص تكون أيضا في المرحلة الابتدائية حيثُ تتراوح في المتوسط بين (31.94: 33.39). بينما أقل كثافة في الفصول الدراسية الخاصة تكون في المرحلة الثانوية حيثُ تتراوح في المتوسط بين (24.76: 28.60). كما يتضح أن كثافة الفصول في التعليم الخاص أقل منه في التعليم الحكومي مما يؤثر بالإيجاب في جودة العملية التعليمية في التعليم الخاص عن الحكومي.

جدول (10)

تطور أعداد المدرسين بالمدارس الحكومية موزعة طبقًا للمراحل التعليمية المختلفة

المرحلة التعليمية / السنة	المرحلة الابتدائية		المرحلة الإعدادية		المرحلة الثانوية(عام)	
	مؤهل تربويًا	غير مؤهل تربويا	مؤهل تربويًا	غير مؤهل تربويا	مؤهل تربويًا	غير مؤهل تربويا
2008/2007	262,891	31,595	148,457	47,055	61,977	24,714
2009/2008	259,644	33,425	149,241	46,622	60,227	25,283
2010/2009	267,048	35,014	155,809	45,538	65,827	24,546
2011/2010	284,985	36,095	155,425	46,543	66,286	25,252
2012/2011	309,095	36,872	162,433	50,238	65,820	25,783

المصدر: محسوب من بيانات الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، مرجع سابق، للعام الدراسي 2012/2011، ص.45.

ويتضح من الجدول(10) أن الغالبية العظمى من المدرسين في المدارس الحكومية مؤهلين تربويًا إلا عددًا يجري تأهيله. وأن الغالبية العظمى من المدرسين

غير المؤهلين تربويا تقع في مرحلة التعليم الإعدادي. كما يتضح تزايد نسبة المدرسين المؤهلين تربويًا بصورة تدريجية وخاصة في السنوات الأخيرة نتيجة لارتباط كون المعلم مؤهلًا ام لا بحافز مادي جيد. الأمر الذي أدي إلى تزايد إقبال المعلمين على الانخراط في برامج التأهيل التربوي.

يتضح من الجدول (11) زيادة عدد المدرسين غير المؤهلين تربويًا في التعليم الخاص حتى أن عددهم يكاد يقترب من عدد المدرسين المؤهلين تربويًا في نفس المرحلة. وعلى ذلك فإن الإجراءات التي تتخذها الدولة بشأن الكادر الخاص للمعلمين والتنمية المهنية والتأهيل التربوي للمعلمين يصب في مصلحة القطاع الحكومي عنه في القطاع الخاص.

جدول (11)

تطور أعداد المدرسين بالمدارس الخاصة موزعة طبقًا للمراحل التعليمية المختلفة

المرحلة التعليمية / السنة	المرحلة الابتدائية		المرحلة الإعدادية		المرحلة الثانوية(عام)	
	مؤهل تربويًا	غير مؤهل تربويا	مؤهل تربويًا	غير مؤهل تربويا	مؤهل تربويًا	غير مؤهل تربويا
2008/2007	17,333	18,897	7,448	7,497	3,302	3,281
2009/2008	19,083	18,339	8,305	7,560	3,234	3,435
2010/2009	22,718	18,015	11,141	7,743	4,460	3,243
2011/2010	23,620	19,721	11,890	8,213	5,044	3,871
2012/2011	11,684	19,094	5,274	7,916	1,618	3,293

المصدر: محسوب من بيانات الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، مرجع سابق، للعام الدراسي 2012/2011، ص.46.

ويتضح من الجدول(12) زيادة الحجم النسبي للهيكل الإداري بالمدارس الحكومية وخصوصًا في المرحلة الابتدائية، بينما يتضاءل حجمه في المرحلة الثانوية بصورة نسبية. ذلك أن زيادة عدد العاملين بالهيكل الإداري يؤثر سلبًا على عدد المعلمين، حيثُ يُمثل الالتحاق بوظيفة إدارية والتوقف عن مزاولة مهنة التدريس طموحًا للسواد الأعظم من المعلمين لما فيه من قيمة مادية ومعنوية، ولكن في نفس الوقت فإن المدرسة تخسر مدرسين أكفاء من ذوي الخبرات في هذه الوظائف الإدارية العليا.

جدول (12)

تطور أعداد العاملين بالمدارس الحكومية من غير المدرسين موزعة طبقًا للمراحل التعليمية المختلفة

المرحلة التعليمية / السنة	المرحلة الابتدائية	المرحلة الإعدادية	المرحلة الثانوية(عام)
2008/2007	164,525	129,488	42,958
2009/2008	163,580	128,968	42,228
2010/2009	153,002	119,123	40,734
2011/2010	156,640	120,696	38,835
2012/2011	166,083	126,431	40,226

المصدر: محسوب من بيانات الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، مرجع سابق، للعام الدراسي 2012/2011، ص.50.

ويتضح من الجدول (13) أن الغالبية العظمى من العامين بالمدارس الخاصة يشغلوا وظيفة معلم وأن الهيكل الاداري محدود. على العكس من المدارس الحكومية.

جدول (13)

تطور أعداد العاملين بالمدارس الخاصة من غير المدرسين موزعة طبقًا للمراحل التعليمية

المرحلة التعليمية / السنة	المرحلة الابتدائية	المرحلة الإعدادية	المرحلة الثانوية(عام)
2008/2007	8,602	3,620	2,900
2009/2008	8,690	3,756	3,042
2010/2009	12,159	5,143	3,365
2011/2010	11,633	5,678	4,177
2012/2011	9,486	3,991	2,843

المصدر: محسوب من بيانات الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، مرجع سابق، للعام الدراسي 2012/2011، ص.51.

يتضح من العرض السابق لتحليل الوضع الراهن لقطاع التعليم بالمجتمع المصري في الفترة التي تزامن تطبيق مشروع (ERP)،أهم ما يميز قطاع التعليم قبل الجامعي في مصر أنه:

أ. لا يزال يعاني من استغلال المبني التعليمي تحت أكثر من مسمى، فيما يُعرف بمدارس الفترة الصباحية والمسائية.

ب. ضآلة نسبة المدارس الخاصة إلى نظيرتها الحكومية، الأمر الذي يعني أن الغالبية العظمى من أبناء المجتمع يتلقون تعليمًا مجانيًا تتحمل الدولة عبء الإنفاق عليه.

ج. زيادة نسبة الفقد التعليمي الناتج عن التسرب بين المرحلتين الابتدائية والإعدادية.

د. الزيادة النسبية لأعداد الطلاب الذين يلتحقون بالتعليم الثانوي الفني.

هـ. زيادة كثافة الفصول وتضخم الهيكل الإداري في المدارس الحكومية عنه في المدارس الخاصة مما يؤثر على جودة العملية التعليمية.

3:5 موقع مصر من تنفيذ خطة التعليم للجميع:

يعد مؤشر تنمية التعليم للجميع (EDI)[48]مقياسًا كميًا مركبًا يوفر لمحة عامة عن مستوى التقدم الكلي للنظم التربوية القطرية نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع[49].يقع المؤشر بين (0)، (1) وتشمل قيمة مؤشر EDI لبلد ما متوسط المكونات الأربعة التالية[50]:

1. تعميم التعليم الابتدائي، ويتم قياسه وفقًا لصافي معدل القيد بالمرحلة الابتدائية.
2. محو أمية الكبار. ويُقاس هذا الهدف من خلال نسبة القرائية لدى البالغين من عمر 15سنة وما فوق.
3. التكافؤ والمساواة بين الجنسين. ويُقاس بمتوسط مؤشرات التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي ونسبة القرائية للكبار.
4. جودة التعليم. وهناك مؤشرات خاصة بقياس الجودة، وفي حالة عدم توافرها يستدل عليها بمعدل البقاء في التعليم حتى الصف الخامس الابتدائي.

وعلى ذلك يرمز الرقم (1) كقيمة للمؤشر إلى التحقيق الكامل للتعليم للجميع عبر أهدافه الأربعة المتضمنة في المؤشر، وتقع مصر في الفئة المتوسطة[51] بالنسبة لمؤشر تنمية التعليم للجميع، وتشغل الترتيب رقم 87 بين دول العالم، ويفسر الجدول التالي مؤشر التعليم للجميع وفقًا لمكوناته الأربعة السابق شرحها.

جدول (14)

تفسير مؤشر التعليم للجميع وفقًا لمكوناته الأربعة

مؤشر تنمية التعليم للجميع في مصر 0.890	
1. نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي.	0.963
2. نسبة القرائية لدي الكبار.	0.720
3. مؤشر التعليم للجميع على أساس الجنس.	0.903
4. نسبة البقاء حتى الصف الخامس الابتدائي.	0.972

المصدر: اليونسكو، مرجع سابق، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2012, ص.323.

٦. مشروع إصلاح التعليم المصري

تم عمل حصر للمشروعات التي يدعمها البنك الدولي لمصر بشكل عام، وعددها 162 مشروعا في قطاعات تنموية متعددة كدعم مشروعات الطاقة والمياه والصرف الصحي والإنشاء والتعمير منذ عام 1959، أما بالنسبة للمشروعات التي تدعم قطاع التعليم بجميع مراحله فقد تم حصرها في الجدول رقم (15)

جدول رقم (15)

بيان تفصيلي

بالمشروعات التي يدعمها البنك الدولي للإنشاء والتعمير IBRDوالمؤسسة الدولية للتنمية IDAداخل قطاع التعليم بجمهورية مصر العربية (حتى عام 2014)

المشروع	معرف الارتباط	مبلغ الارتباط	تاريخ البدء وتاريخ الانتهاء	المصدر
مشروع تطوير مرحلة رياض الأطفال Early childhood Education Enhancement Project (ECEEP)	P082952	20 مليون دولار	2005/2/15 2014/6/30	http://web.worldbank.org/external/projects/main?menuPK=228424&pagePK=64283627&piPK=73230&theSitePK=40941&Projectid=P082952, Last Updated 27/7/2011, retrieved at 11/2/2013.
مشروع تنمية المهارات Skills Development Project	P049702	5.5 مليون دولار أمريكي	31/7/2003 30/6/2010	http://web.worldbank.org/external/projects/main?menuPK=228424&pagePK=64283627&piPK=73230&theSitePK=40941&Projectid=P049702, Last Updated 14/7/2003, retrieved at 11/2/2013.

)http://web.worldbank.org/external/projects/main?Type=Overview&menuPK=64282134&pagePK=64283627&piPK=64290415&theSitePK=40941&Projectid=P056236, Last Updated 15/5/2002, retrieved at 11/2/2013.	16/4/2002	50 مليون دولار	P056236	مشروع تطوير التعليم العالي Higher Education Enhancement Project
http://web.worldbank.org/external/projects/main?menuPK=228424&pagePK=64283627&piPK=73230&theSitePK=40941&Projectid=P052705, Last Updated 14/9/1999, retrieved at 11/2/2013.	1/6/1999 28/2/2006	50 مليون دولار	P052705	مشروع الصندوق الاجتماعي للتنمية(المرحلة الثالثة) Social Fund for Development Project (03)
http://web.worldbank.org/external/projects/main?menuPK=228424&pagePK=64283627&piPK=73230&theSitePK=40941&Projectid=P050484, Last Updated 15/8/1999, retrieved at 11/2/2013.	15/4/1999 30/6/2012	50مليون دولار	P050484	مشروع تطوير التعليم الثانوي( ) Secondary Education Enhancement Project
http://web.worldbank.org/external/projects/main?Projectid=P005161&theSitePK=40941&piPK=64290415&pagePK=64283627&menuPK=64282134&Type=Overview, Last Updated 5/3/1993, retrieved at 11/2/2013.	24/12/1996 31/8/2006	75 مليون دولار	P005169	مشروع تطوير التعليم في مصر(Egypt Education Enhancement Project

http://web.worldbank.org/external/projects/main?Projectid=P005161&theSitePK=40941&piPK=64290415&pagePK=64283627&menuPK=64282134&Type=Overview, Last Updated 5/3/1993, retrieved at 11/2/2013.	25/3/1993 31/12/2003	5505 مليون دولار	P005161	مشروع تطوير التعليم الأساسي(Basic Education Improvement Project
	5/12/1989 31/12/1998	30.5 مليون دولار	P005140	مشروع التعليم الهندسي والتقني(Engineering & Technical Education Project
	25/6/1985 30/6/1994	19 مليون دولار	P005055	مشروع التدريب المهني) (المرحلة الثالثة( ) Vocational Training Project (03)
http://web.worldbank.org/external/projects/main?Type=Overview&menuPK=64282134&pagePK=64283627&piPK=64290415&theSitePK=40941&Projectid=P005041,	19/4/1983 31/3/1993	38 مليون دولار	P005041	( ) مشروع التدريب المهني Vocational Training Project

Last Updated 2/3/2000, retrieved at 11/2/2013.				
	7/10/1980 31/12/1987	40 مليون دولار	P005029	مشروع التعليم(المرحلة الثالثة) Education Project (03)
http://web.worldbank.org/external/projects/main?menuPK=228424&pagePK=64283627&piPK=73230&theSitePK=40941&Projectid=P005014 , Last Updated 18/8/1999, retrieved at 11/2/2013.	19/12/1978 31/3/1985	0 مليون دولار4	P005014	مشروع التعليم(المرحلة الثانية) Education Project (02)
)http://web.worldbank.org/external/projects/main?Projectid=P005003&theSitePK=40941&piPK=64290415&pagePK=64283627&menuPK=64282134&Type=Overview, Last Updated 10/1/2001, retrieved at11/2/2013.	22/2/1977 31/12/1981	25 مليون دولار	P005003	مشروع التعليم ( ) Education Project
http://web.worldbank.org/external/projects/main?menuPK=228424&pagePK=64283627&piPK=73230&theSitePK=40941&Projectid=P095820, Last Updated 10/11/2007, retrieved at 11/2/2013.		مليون دولار50	P095820	مشروع إصلاح التعليم المصري Egypt Education Reform Project

)http://web.worldbank.org/external/projects/main?menuPK=228424&pagePK=64283627&piPK=73230&theSitePK=40941&Projectid=P095819, retrieved at26/3/2012.		60 مليون دولار	P095819	مشروع التنمية المحلية بالمجتمع المصري( ) Egypt Community and Local Development

جدول رقم (16)

بيانات مشروع تطوير التعليم المصري

PROJECT INFORMATION DOCUMENT (PID) CONCEPT STAGE

Report No.: AB3236

Project	Egypt Education Reform
Re	MIDDLE EAST AND NORTH
S	General education sector
Projec	P09
Borrowe	ARAB REPUBLIC OF
Implementing	
	Ministry of Education 12th Falaki St. Cairo Egypt, Arab Republic of Ministry of Higher Education 101 Kasr El EiniSt.,Cairo Egypt, Arab
	Government of Egypt Egypt, Arab Republic of
Environment	[]A[ ]B[] C[ ]FI [X] TBD (to be determined)
Date PID	July 17,
Estimated Date of Appraisal	May 1, 2008
Estimated Date of Board Approval	October 15, 2008

http://web.worldbank.org/external/projects/main?menuPK=228424&pagePK=64283627&piPK=73230&theSitePK=40941&Projectid=P095820,

Last Updated 10/11/2007, retrieved at 11/2/2013.

وقد تم اختيار مشروع إصلاح التعليم المصري وذلك لعدد من الأسباب(52):

1. هو المشروع الوحيد الذي يستهدف قطاع التعليم قبل الجامعي بنسبة 100%.

2. مبلغ الارتباط المحدد للمشروع هو قرض مقدم من البنك الدولي وذلك يعني أنه واجب السداد خلال فترة زمنية معينة بالصورة التي يحددها البنك وفقا لتصنيف الدولة كمنخفضة أو متوسطة الدخل، وكذلك فإن التكلفة الفعلية للمشروع تتعدى قيمة مبلغ الارتباط بما يعادل 10مليون دولار أمريكي؛ الأمر الذي يعني أن الجهة القائمة بتنفيذ المشروع والمتمثلة في الحكومة المصرية سوف تتنازل عن أحد أولوياتها التنموية بغية توفير التدابير المالية اللازمة لإتمام المشروع، إلا فقد تتعذر عملية سحب القرض، ومن ثَم يجب أن يكون للمشروع مردود إنمائي واضح.
3. يُمثل المشروع أحد مشروعات الاستثمار التي يمولها البنك الدولي لتغطية نفقات محددة ذات صلة بمشروعات التنمية الاقتصادية والاجتماعية في نطاق قطاع التعليم قبل الجامعي. والتي تستهدف تخفيض الفقر وتحقيق التنمية المستدامة وهي تمثل حوالي من 80:75 % من جملة المشروعات التي يدعمها البنك الدولي وفقًا لآلياته التمويلية.

4. المشروع لا يستهدف تغيير السياسات الاقتصادية المتبعة بالبلد المقترض؛ حيث يلجأ البنك إلى فرض بعض الإجراءات الخاصة بالإصلاح الاقتصادي لكي تتبعها الحكومات المقترضة كشرط مبدأي لسحب القرض، ولكن ذلك لن يحدث في إطار هذا المشروع وذلك لأن السياسة المالية القائمة قد تمت مراجعتها وقبولها من قِبل البنك الدولي.
5. اتجاه المشروع إلى تحسين نوعية الفرصة التعليمية المقدمة " quality of education" وتوزيعها بشكل عادل " equity of education" وذلك بعد ان حققت مصر بشهادة البنك تقدما ملحوظا في مجال الإتاحة في التعليم قبل الجامعي"increasing access at pre–university level".
6. يستهدف المشروع برنامجا لتطوير أداء المعلمين بدعم من كليات إعداد المعلم مما يثري الأنشطة البحثية داخل كليات إعداد المعلم ويجعلها أكثر اتساقًا مع ما

يحدث داخل المؤسسات التعليمية. الأمر الذي يعلي بدوره من القيمة التطبيقية لهذه الأبحاث بما يحقق جودة العملية التعليمية ككل.

7. يقدم المشروع دعمًا ماديا للمؤسسات التعليمية مباشرة ممثلًا في تقديم الدعم الفني ومنح التمويل في إطار برنامج الإصلاح التعليمي المتمركز حول المدرسة.

1:6 أهداف المشروع(53):

يهدف المشروع إلى تحسين نتائج عملية التعليم من حيث عدالة توزيع الفرص التعليمية وجودة البرامج المقدمة، ولتحقيق هذه الأهداف يسعى البنك الدولي إلى دعم مجهودات الحكومة في معالجة القضايا الرئيسة التي تواجه التعليم قبل الجامعي في مصر والتي تم تحديدها وفقًا لما ورد في الدراسات التحليلية الصادرة عن البنك الدولي وبمراجعة تجارب الإصلاح السابقة فيما يلي:

1. نظام القبول الحالي بالجامعات الذي يَعمد إلى انتقاء الطلاب بتوزيعهم على الكليات المختلفة وفقًا لما حصلوا عليه من درجات في الثانوية العامة؛ من دون الاهتمام بما تعلموه وحصلوه من خبرات بصورة فعلية.
2. التعليم الفني يُصنف على إنه فرصة تعليمية من الدرجة الثانية، وعلى ذلك فهي مخصصة للطلاب الحاصلين على تقديرات منخفضة في مرحلة التعليم الإعدادي، وكذلك فإن الكليات والمعاهد الفنية والتكنولوجية تستقبل إلى جانب خريجي المدارس الثانوية الفنية أمثالهم من التعليم العام من ذوي التقديرات المنخفضة، ويواجه خريجو هذا النوع من التعليم فرصًا محدودة سواء داخل سوق العمل أو عند مواصلة دراستهم بعد التخرج.
3. الافتقار إلى آليات التقييم الذاتي وضمان الجودة والتي تحد من استخدام الموارد المتاحة بفاعلية بما يضمن زيادة جودة العملية التعليمية.
4. السياسات التعليمية المنظمة لعمل المعلمين لا تدعم التمهين؛ حيث يرتكز نظام الترقي على أساس الأقدمية. بالإضافة إلى معاناة المعلمين من تدني الأجور وارتفاع

النسبة العددية للإداريين مقارنة بالمعلمين داخل المنظومة التعليمية. جميع العوامل السابقة أدت إلى انشغال المعلمين عن متابعة مردود عملهم التعليمي للطلاب حيث دفعتهم الرغبة في تحسين الدخل إلى الانخراط في منظومة تعليمية موازية وغير نظامية وهي الدروس الخصوصية. وكذلك فإن كليات التربية وهي الجهة المسئولة عن إصلاح عملية التنمية المهنية للمعلمين وتحديد ضوابطها بما يسهم في إصلاح المنظومة التعليمية ككل، لا تقوم بدورها البحثي والرقابي لتقييم ودعم مبادرات الإصلاح.

5. غياب التنسيق بين وزاتي التربية والتعليم، والتعليم العالي يحول دون تحقيق معدلات الأداء القصوى، حيث يكمن علاج أغلب القضايا المعروضة سابقًا في التنسيق بين وزارات التعليم بمستوياتها المختلفة (قبل الجامعي، والجامعي)، وما يحدث في الواقع هو أن تقوم كل وزارة بمواجهة نفس التحديات ولكن بصورة أحادية؛ فعلى سبيل المثال:

أ. عملية إصلاح التعليم الثانوي تتم بمعزل عن الجامعات ومن دون تحديد متطلباتها في خريجي التعليم الثانوي.

ب. مجهودات دعم التنمية المهنية للمعلمين لا تستفيد من الدراسات والأبحاث التي تقدمها كليات إعداد المعلم.

جـ. المدارس الثانوية الفنية والكليات والمعاهد التكنولوجية لا تجمعها أرض مشتركة للتعاون بالرغم من مواجهتهم لنفس التحديات.

د. بالرغم من الاهتمام بإعداد الخطط الإستراتيجية داخل كل من وزارتي التربية والتعليم و التعليم العالي، فإن هذه الخطط لا يوجد تنسيق بينها بالرغم من أن مستقبل القطاع التعليمي يتوقف على مدى نجاح جميع عناصره ومستوياته المختلفة.

يعني ذلك عدم وجود تعارض بين ما استهدفه مشروع إصلاح التعليم وبين مرتكزات استراتيجية التعليم قبل الجامعي في إطار خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع المصري(2007–2012).

2:6 مكونات المشروع[54]:

يشتمل المشروع على أربعة مكونات رئيسة هي:

أولًا: زيادة الترابط بين التعليم الثانوي والجامعي من خلال إصلاح سياسات القبول بالتعليم الجامعي وإعادة هيكلة التعليم الفني بمستوييه: حيث يعمد هذا المكون إلى معالجة عملية انتقال الطلاب بين مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي. وتحسين نوعية الفرصة التعليمية المقدمة خاصة في التعليم الفني وربط مخرجاتها بسوق العمل أو بفرص تعليمية أكثر تقدمًا؛ عن طريق:

أ. تطوير سياسات القبول الخاصة بالجامعات. الأمر الذي سوف يؤثر بالتبعية على المعايير التي تحكم عمل مؤسسات التعليم الثانوي، ويحد من الدور شبه المنفرد الذي تلعبه اختبارات الثانوية العامة في تحديد مصير الطلاب ويتيح الفرصة أمام خريجي المدارس الثانوية والمعاهد الفنية لمواصلة تعليمهم العالي.

ب. استحداث أنماط جديدة من المؤسسات التعليمية التكنولوجية بمستوييها الثانوي والجامعي بما يضمن تنوع الفرص التعليمية المقدمة؛ مثل: المدرسة الثانوية الشاملة، مدارس الفنون التطبيقية، المعاهد التقنية المتميزة، كليات المجتمع.

ثانيًا: إنشاء أكاديمية المعلم بدعم من كليات التربية لتحسين أداء المعلمين، فقانون الكادر الخاص للمعلمين يعني ضمنًا أن المعايير الحاكمة لعملية الترقي سوف يتم إعادة صياغتها في إطار نتائج التقييم والبحث، يحتاج تحقيق هذا المكون نوع من

التنسيق بين وزارتي التربية والتعليم العالي، حيث تقوم كليات إعداد المعلم بدعم تحقيق هذه العملية بمستوييها التأسيسي والوظيفي على مستوى تطوير البرامج الدراسية وتدريب المعلمين والأنشطة البحثية وكذلك التقييم.

ثالثًا: **دعم الإصلاح المتمركز حول المدرسة**، عن طريق تشجيع المؤسسات التعليمية على تفعيل آليات التمويل الذاتي كأحد متطلبات الجودة التعليمية بمعاييرها الجديدة المعلنة، ويتطلب تطبيق هذا النموذج الإصلاحي الجديد أن تتميز المدارس بالقدرة على التخطيط لأولوياتها ومحاولة إيجاد بدائل تمويلية مناسبة لتنفيذ هذه الخطط، وكذلك يتطلب الأمر إنشاء مظلة عامة من معايير الجودة تعمل على توجيه المدارس لضمان الاتساق فيما بينها، على أن يتم تنفيذ هذا المكون من قِبل وزارة التربية والتعليم لتأسيس معايير عامة للجودة وتحديد آليات تقديم منح التمويل لتنفيذ الخطط المدرسية.

رابعًا: **تحسين نوعية الفرصة التعليمية من خلال تعميم عملية ضمان الجودة على نتائج الخطط التعليمية وإعداد الموازنات في الجامعات والمعاهد الفنية**؛ حيث قدم مشروع تطوير التعليم العالي مبادرتين هامتين بشأن عملية الجودة تتمثل الأولى في الشروع في تطبيق عملية ضمان الجودة والاعتماد داخل مؤسسات التعليم العالي والذي أدى بالتبعية إلى تطوير خطط الأداء المدرسي. وكذلك أسس آلية جديدة لمنح دعم الابتكار بناءً على نتائج تنفيذ المبادرة الأولى داخل مؤسسات التعليم العالي، حيث تساهم تعميم عملية ضمان الجودة وربطها بتحقيق الاعتماد الأكاديمي في تطوير عمليتي التخطيط وإعداد الموازنات.

دواعي مساهمة البنك الدولي في تمويل المشروع[55]:

البنك الدولي هو الجهة الوحيدة التي تدعم مبادرات الإصلاح التي تجمع أكثر من قطاع (قطاعي التعليم الجامعي وقبل الجامعي)، ويرجع ذلك للأسباب الآتية:

1. البنك الدولي يقدم تمويلًا لكلا القطاعين على مدى زمني طويل نسبيًا.

2. يوفر البنك خبرة دولية ثرية نتيجة لخبرته العالمية.

3. وكذلك فإن الجهات المانحة الأخرى والمعنية بدعم القطاع التعليمي كالوكالة الأمريكية للتنميةUSAID والاتحاد الأوروبي European Commission، لا تقدم دعمها إلا بعد مراجعة البنك الدولي لأنه الأقدر على تحديد القضايا الرئيسية وسبل مواجهتها بصورة عالمية.

ويشمل الدعم المقدم من البنك الدولي في إطار هذا المشروع:

أ. تقديم الدعم الفني.

ب. المساهمة في التدريب وبناء القدرات وإعادة التأهيل.

جـ. تقديم خدمات البناء والتشييد.

د. تقديم منح تمويلية مباشرة للمدارس.

3:6 الترتيبات الإدارية والمؤسسية والتمويلية[56]:

يتعين تنفيذ المشروع خلال خمس سنوات، تتكون الهيئة التنفيذية للمشروع من الحكومة المصرية، وزارة التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي، ومن المفترض أن تقوم كلا الوزارتين المسئولتين عن تنفيذ المشروع وهما وزارتي التربية والتعليم، والتعليم العالي بإعداد خطة استراتيجية منفصلة تعالج فيها ما يخصها من القضايا التي تواجه القطاع التعليمي ككل. مع العلم أن هناك قضايا مشتركة والتي قد تستوجب استحداث لجان عمل مشتركة بين القطاعين لمناقشة البدائل والخيارات اللازمة لمواجهتها.

تم تخصيص قرض استثماري محدد لهذا المشروع بقيمة خمسين مليون دولار أمريكي لتغطية حوالي 83.3% من النفقات الفعلية للمشروع على أن تتحمل الحكومة المصرية باقي النفقات والتي حددها البنك في حوالي عشرة ملايين دولار أمريكي.

4:6 تحديد التوافق بين أهداف المشروع والاحتياجات التنموية المحلية:

تسعى الدراسة الحالية لعمل مقاربة بين المفهوم الإجرائي للتنمية المستدامة داخل المنظومة التعليمية وبين مشروع إصلاح التعليم بهدف قياس مدى مساهمة المشروع في تنمية البلد المقترض ولمتابعة المردود الإنمائي لهذا المشروع بالنسبة لرأس المال الوطني وفقًا لأبعاده الواردة فقد تم الاستناد إلى أبعاد رأس المال بمفهومه الواسع لتحليل الجدوى الإنمائية لهذا المشروع كما يلي:

1:4:6 البعد المالي:

عادة ما تكون نسبة المعونة إلى الموارد الوطنية في تمويل المشروعات التنموية كبيرة نسبيًا ويرجع ذلك لأن مصر تقع في الشريحة المنخفضة من الدول متوسطة الدخل[57]، فمثلًا نجدها تصل في المشروع الحالي إلى 83.33% من جملة تكاليف المشروع يمولها البنك الدولي. وتتيح هذه النسبة الضخمة الفرصة أمام الجهة المانحة للتأثير على أنماط الإنفاق وآليات إعداد الموازنة وصنع السياسات لدى الجهة المستفيدة ويأخذ ذلك صورًا متعددة.

فقد عمدت الجهة المانحة إلى توجيه الدعم نحو الإنفاق الرأسمالي والمتمثل في البناء والتشييد ويتوقعون من الحكومة توريد المدخلات التكميلية كالخبراء والموظفين والصيانة، وغالبًا ما تخفق الحكومة في أداء دورها مما يؤثر على المحصلة النهائية الإنمائية للمشروع، إلا أنه في المشروع الحالي نجد أن إسهامات البنك متنوعة ما بين تقديم الدعم الفني، المساهمة في التدريب وبناء القدرات وإعادة التأهيل، تقديم خدمات البناء والتشييد، تقديم منح تمويلية مباشرة للمدارس. أو قد يكون المشروع محل الدعم من جانب الجهة المانحة لا يقع ضمن الخطة التنموية الموضوعة من جانب الحكومة[58]، وذلك لا يدعم استدامة التنمية داخل القطاع المستهدف؛ حيث إن المشروع بالرغم إمكانية نجاحه يظل حدثًا طارئًا غير مرتبط بتسلسل الأولويات داخل خطط التنمية الوطنية المتعاقبة، وبالرجوع إلى المشروع

الحالي نجد درجة عالية من التوافق بينه وبين مرتكزات خطة التنمية لقطاع التعليم قبل الجامعي.

فالأرقام المعلنة عن حجم المعونة المقدمة للتعليم لا ترسم سوى جزء من الصورة، ذلك أن إنفاقها بطريقة فعالة وتوجيهها إلى الاحتياجات الأكثر أهمية وضمان أثرها المستدام هو بنفس أهمية الاهتمام بحجمها، وقد قام أعضاء لجنة المساعدات الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية بتطوير مجموعة من الأهداف المشتركة لتعزيز الملكية والتخطيط والمساءلة المتبادلة وكان على المانحين والمستفيدين على حد سواء الالتزام بهذه المبادئ التي تم ترسيخها في إعلان باريس الصادر عام 2005 وإعادة التشديد عليها في أكرا في غانا عام 2008، إلا أن المهلة قد انقضت حيث أفاد الحكم الذي صدر في المنتدى الرابع رفيع المستوى بشأن فعالية المعونة والذي انعقد في بوسان في كوريا ديسمبر 2011 أفاد بأنه قد تحقق هدفًا واحدًا فقط من أصل ثلاثة عشر هدفًا تم الاتفاق عليها في إعلان باريس، على الرغم من هذه النتيجة المحبطة بشأن الاهتمام بفعالية المعونة إلا أن إحداث نوع من التوافق بين أولويات المانحين والبرامج والأولويات القطرية ساهم في رفع معدلات الانتفاع بالتعليم الابتدائي بشكل غير مسبوق وذلك في كلٍ من كينيا، وموزمبيق، وروندا وغانا(59).

2:4:6 البعد المؤسسي:

يطبق مشروع إصلاح التعليم النهج القطاعي الشامل "SWAp" Sectoral Wide Approach والذي يمثل نقلة نوعية في عملية المساعدات الدولية في مجال التعليم حيث كانت البلدان النامية التي تتلقى دعمًا من الوكالات الإنمائية الدولية عادة ما تعاني من تخبط في سياستها التعليمية. وذلك لان هذه الوكالات كانت تتنقل بدعمها بين مختلف القطاعات التعليمية الفرعية كالتعليم العالي أو تعليم الكبار أو إعداد المعلمين والتعليم الابتدائي(60)، الأمر الذي يجعل عملية التنمية المؤسسية للوزارات والهياكل المؤسسية الحكومية أمرا غير وارد في خطة التنمية، وكذلك فإن القطاع الفرعي الواحد قد يلقى دعما

من أكثر من جهة من دون تنسيق فيما بينها، وعلى ذلك نشأ النهج القطاعي الشامل بالإضافة إلى نهج دعم الموازنة كنتيجة للمناقشات حول فاعلية وجدوى المساعدات الإنمائية في التسعينات من القرن الماضي [61]، وعلى ذلك يمكن القول أن النهج القطاعي الشامل هو وسيلة لتجميع التمويلات الإنمائية لدعم خطط التنمية القطاعية القطرية لقطاع التعليم في جملته.

يؤكد المشروع على ضرورة إعداد كل من الوزارتين المسئولتين عن تنفيذ المشروع وهما وزارتي التربية والتعليم، والتعليم العالي خطة استراتيجية تعالج فيها ما يخصها من القضايا التي تواجه القطاع التعليمي ككل. وفي ذلك تفعيل لما تضمنه إطار داكار للعمل والذي اعتبر إعداد خطة وطنية للتعليم ذات نوعية جيدة شرطًا مسبقًا لتوفير الدعم الخارجي للتعليم من قبل المجتمع الدولي والمنظمات الدولية[62].

3:4:6 البعد البشري:

يعمل بقطاع التعليم بمستوييه الجامعي وقبل الجامعي 36,0 % من جملة العاملين بالقطاع الحكومي بالدولة، أي حوالي 1,847,179 موظفا/ة[63]، ووفقًا لمفهوم رأس المال البشري والذي يُعنى بالمعرفة المتضمنة في البشر فإنه تم الاهتمام به خلال المشروع الحالي في المحور الخاص بدعم تمهين المعلمين من خلال إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلم واعتماد الترقية على أساس الكفاءة وليس السن.

كذلك فإن تطوير نظام القبول بالجامعات يساهم في تطوير المعارف المندمجة التي يسعى الأفراد إلى تحصيلها خلال فترة التكوين. من خلال الاهتمام بتنمية بعض المهارات والقدرات الخاصة للطلاب، واعتبار ذلك شرطًا أساسيًا للقبول ببعض الكليات العملية.

كذلك فإن اهتمام المشروع بتطوير منظومة التعليم الفني في مصر بما تشمله من مدارس ومعاهد وكليات فنية، يحيله من كونه فرصة تعليمية من الدرجة الثانية إلى كونه فرصة تعليمية حقيقية، فعلى ضوء مفهوم التنمية البشرية الذي سبق عرضه في الفصل الأول فإن

البشر جميعًا مختلفون ويجب على العملية التنموية الحقيقية في كافة القطاعات أن تدعم هذا الاختلاف من خلال عرض بدائل متنوعة أمامهم، من دون أن تكون هناك أي أفضلية لبعض هذه البدائل دون البعض الآخر.

4:4:6 البعد الاجتماعي:

يستهدف المشروع توطين أهدافه وترسيخ شعور الجهة المتلقية بملكيتها له، ذلك أن هذا الشعور من شأنه أن ينمي الإرادة الوطنية لحشد الموارد اللازمة لإتمام المشروع، وتحقيق الإجماع حول المشروع ينبع من دراسة واعية من جانب الجهة المانحة بالاحتياجات الفعلية للبلدان المتلقية وأهم المشكلات التي تواجهها، وقد تحقق ذلك في مشروع إصلاح التعليم[64].

ذلك أن البحث الحالي لا يتطرق لمناقشة قضايا الفساد والتي قد تحول دون تحقيق الاستفادة المُثلى من المعونات الخارجية. إلا أن هناك أسباب أخرى قد تحول دون استخدام المعونات بفعالية ومنها عدم توافر قاعدة جماهيرية تدعم أهداف المشروعات الممولة.

كما يتضح من العرض السابق فإن الأجهزة الوطنية بما فيها وزارتي التربية والتعليم، والتعليم العالي هي القائمة على تنفيذ المشروع، إلى جانب استحداث بُنى مؤسسية جديدة للقيام ببعض الأدوار الجديدة التي من شأنها تطوير المنظومة التعليمية والتي لا تستطيع الأجهزة التقليدية للدولة أن تؤديها ضمن مهامها؛ مثل الهيئة العامة لضمان الجودة والاعتماد، والأكاديمية المهنية للمعلم.

5:6 نتائج عملية التحليل:

بالعودة إلى برنامج الأمم المتحدة للإنماء، فإن التنمية تعني بتوسيع الخيارات والإمكانات المتاحة أمام البشر في الاحتياجات الأساسية والتي تتمثل في إمكانية زيادة الدخل، والحصول على فرصة تعليمية جيدة، وضمان الرعاية الصحية، وهذا ما يسعى إليه النظام الدولي بشكل معلن، لكن الطبيعة الديناميكية لهذا النظام والتي تتأثر بتغير وحدات النظام أو القوى الفاعلة فيه، وبطبيعة التفاعلات بين هذه الوحدات، تؤدي إلى أن يتشكل

الهيكل النهائي للنظام وفقًا لتحديد مراكز القوى في محيط النظام الدولي ككل، ما يضيق في المحصلة النهائية من فرص التنمية المتاحة أمام المجتمعات والأفراد ويحدها.

وهكذا يتناقض تطور مفهوم التنمية وعلاقتها بتحقيق التراكم الرأسمالي وتطور مفهوم رأس المال نفسه من رأس المال المادي فقط إلى المفهوم الواسع لرأس المال، وما يميز عملية التنمية من اهتمام بتوسيع الخيارات أمام البشر وكفالتها بالوفاء باحتياجاتهم الأساسية الذي هو أساس دولة الرفاه والتي تمثل غاية النشاط التنموي، مع محتوي العملية التنموية وآلية عملها في إطار النظام الدولي، مالم يتم التطوير في ضوء الاعتبارات التالية:

1. التأكيد على أن التعليم قضية قومية وعلى ذلك يجب أن تُحشد في سبيله الجهود والطاقات، على اعتبار أنه المدخل الحقيقي والأكثر أهمية لدخول عصر الإنتاج كثيف المعرفة.

2. تتحمل الدولة النصيب الأكبر من تكاليف العملية التعليمية، على الرغم من أن إيرادات التعليم للأنشطة الاقتصادية الخاصة تفوق الإيرادات العامة له؛ حيث إن العمالة ذات المستوى التعليمي الجيد لديها قدرة أكبر على التكيف مع المتغيرات الجديدة، وعلى ذلك فهي قادرة على المنافسة في سوق العمل، ولا يقتصر ذلك على التعليم الجامعي وإنما يمتد ليشمل مرحلة التعليم قبل الجامعي، وعلى ذلك يجب تعديل آليات تمويل التعليم قبل الجامعي بما يسمح لأصحاب الأعمال والمؤسسات الاقتصادية الكبرى بتوجيه عمله ودعمه ماديًا بصورة مباشرة. فمثلًا؛ على غرار التجربة التنموية الماليزية، يمكن أن تعمل الدولة على خلق نوع من التحالف مع نظام السوق(القطاع الخاص) يختلف عن الضرائب ويُمَكِن القطاع الخاص من المساهمة في تحقيق الأهداف التنموية للبلاد وفي نفس الوقت يتيح للدولة ضمان المنافسة ومنع الاحتكار[65]. ويُلاحظ أن هذا النمط من التحالف يتضمن فائدة مزدوجة حيث تضمن جودة الخدمة التعليمية المقدمة كنتيجة لتدخل القطاع الخاص

بها، وفي نفس الوقت تتضمن استقامة نظام السوق وحماية المشروعات الصغيرة والمتوسطة نتيجة تدخل الدولة.

3. يتوقف نجاح التخطيط للتعليم على مدى قدرة القائمين عليه على تحديد الاحتياجات الفعلية وترتيب الأولويات، فعادة ما تفشل خطط التعليم لا لسبب سوى أنها كانت على درجة عالية من الطموح بحيث عجزت مصادر التمويل المتاحة عن تنفيذها؛ على سبيل المثال: الخطة الخمسية السادسة والمتزامنة مع مشروع إصلاح التعليم، والتي يتضح بمراجعتها أنها تشتمل على الأربعة برامج الرئيسة في المشروع بالإضافة إلى أهداف أخرى تتعلق بخفض نسبة الأمية وتحقيق الاستيعاب الكامل ودعم مرحلة الطفولة المبكرة وتطوير المناهج ونظم التقويم والامتحانات وكذلك توفير التجهيزات والمعدات الخاصة بمدارس التربية الخاصة والتعليم الفني بمختلف أنواعه [66].

4. أن تحسن الجهات المتلقية للمعونات ترتيب أولوياتها، وتوازن بينها، فالجهات المانحة تتلقى من الوزارة تقريرا مفصلا عن احتياجاتنا التعليمية، وتقوم بتحديد أوجه الإنفاق، وغالبا ما يقع إنشاء وتجهيز الأبنية التعليمية على رأس القائمة عند توجيه المساعدات المالية[67]، ما يحرم النظام التعليمي من فرص حقيقية لتنمية القدرات بدلاً من حيازة الإمكانات المادية.

7. تأثير العون الخارجي على السياسات التعليمية

تُعد السياسة القطاعية للتعليم – والمنبثقة عن السياسة العامة للدولة– بمثابة حجر الأساس للنظام التعليمي، حيثُ يتم بناءً عليها تصميم وتطوير خطط قطاع التعليم، وكذلك تعبئة المانحين لدعم الأولويات التعليمية الوطنية وفقًا لها، وذلك لكونها تُعبر عن سياسة الدولة وتوجهاتها الاستراتيجية داخل قطاع التعليم[68]، كما وأنها تساهم في تحديد الأولويات

والميزانيات وأصحاب المصلحة بما يضمن تحقيق الملكية الوطنية والتناغم بين خطة التعليم والخطة الاقتصادية والاجتماعية للبلاد، وكذلك الخطط التنموية العالمية[69].

حيثُ تُعبر السياسة التعليمية في محصلتها النهائية وفقًا لنموذج ديفيد إيستون[70] عن مخرجات العمليات التي تجريها الحكومات للموازنة بين ما تفرضه البيئة الداخلية والخارجية من مطالب، وبين ما يتم تخصيصه من موارد لهذا القطاع للخروج بمجموعة من المبادئ العامة التي تحكم مسارات العمل داخل هذا القطاع والتي تحظى بتأييد أصحاب المصلحة في كلٍ من البيئة الداخلية والخارجية [71]

فقد أصبحت الأجندة العالمية بما تشمله من فاعلين وأحداث هي الموجه الأساسي للخطاب السياسي الخاص بالتعليم، فلم تعد تقوده الأولويات الوطنية بقدر ما توجهه توجيهات المنظمات العالمية والدول المانحة المهتمة بمجالات التعليم والتنمية، وقد أضاف مفهوم الشراكة ضرورة تبني مستوى أعلى من التنسيق بين الفاعلين من الحكومات والمجتمع المدني والمنظمات الدولية [72]، الأمر الذي زاد من أهمية المؤشرات العالمية المختصة برصد التقدم الذي تحرزه الحكومات الوطنية في مجال التعليم بصفة عامة.

ومن هذه المؤشرات مؤشر إلكانو للحضور أو التأثير العالمي Elcano Global) (Presence Index والذي ينقسم إلى ثلاثة مؤشرات فرعية هي: التأثير الاقتصادي، والتأثير العسكري، والتأثير الناعم، وبالطبع يقع التعليم ضمن مؤشرات التأثير الناعم (Soft Presence)، حيثُ يُوضح الجدول (15) تطور المؤشر في نطاق السنوات المرجعية للدراسة الحالية[73]

جدول (15)

موقع مصر في مؤشر إلكانو للحضور العالمي بين 130 دولة

السنة	ترتيب مصر في مؤشر الحضور العالمي	ترتيب مصر في مؤشر الحضور والتأثير العسكري	ترتيب مصر في مؤشر الحضور والتأثير الاقتصادي	ترتيب مصر في مؤشر الحضور والتأثير الناعم	ترتيب مصر في مؤشر التعليم كأحد المؤشرات الفرعية للقوى الناعمة
2019	39	19	55	43	24
2018	42	19	56	45	24
2017	41	21	54	46	24
2016	48	27	55	46	24

إعداد الباحثة، راجع: 8/3/2021, www.globalpresence.realinstitutoelcano.org[74]

يتضح من الجدول السابق غلبة التأثير العسكري في الحضور المصري على الساحة الدولية حتى بلغت نسبته عام 2019 حوالي 54.5% من إجمالي الحضور العالمي لمصر بينما بلغت نسبة الحضور الناعم حوالي 23.5% منها 6.3% للحضور العالمي للتعليم المصري، كما يلاحظ من هذا المؤشر ضعف الاعتماد في الحضور العالمي بين دول العالم على القوى الناعمة حتى إن الولايات المتحدة الأمريكية والتي تقع في الترتيب الأول في مؤشر الحضور العالمي لعام 2019، تبلغ نسبة حضورها الناعم عالميًا 25.5% يشغل التعليم منها حوالي 2.1%، حيث يتغلب التأثير الاقتصادي على غيره ليبلغ حوالي 49.1% من إجمالي الحضور الأمريكي العالمي [75]

فلا تزال الغلبة للعامل الاقتصادي أو العامل العسكري دون القوى الناعمة في التأثير العالمي للدول، بالرغم من الاعتراف العالمي بما يقدمه الاهتمام برأس المال البشري ورأس المال المعرفي من ميزات تنافسية.

حيثُ يقع التعليم ضمن مجموعة المتطلبات الأساسية للدولة والتي تؤهلها لتحقيق ميزات تنافسية شأنه في ذلك شأن الصحة والبنية التحتية، وتدور المؤشرات الفرعية الخاصة بمحور التعليم حول متوسط سنوات التمدرس ونسبة التلاميذ إلى المدرسين في التعليم الابتدائي وجودة التدريب المهني ومدى الاهتمام بتنمية التفكير الناقد في مناهج التعليم.

وقد أحرزت مصر الترتيب رقم 93 بين 141 دولة في مؤشر التنافسية العالمي (Global Competitiveness Index 4.0) عام 2019 بتقدم درجة واحدة عن العام السابق، ليبلغ ترتيبها 97 في مؤشر متوسط سنوات التمدرس(Mean Years of Schooling) ، و82 في مؤشر السنوات المتوقعة لاستمرار التمدرس(School Life Expectancy) ، و89 في المؤشر الخاص بنسبة التلاميذ إلى المعلمين في التعليم الابتدائي Pupil– to– Teacher) (Ratio in Primary Education، و123 في المؤشر الخاص بالتدريس القائم على تنمية التفكير الناقد Critical Thinking in Teaching) و129 في المؤشر الخاص بجودة التدريب المهني(Quality of Vocational Training)

ويُلاحظ من العرض السابق لمؤشر (GCI 4.0) أن ترتيب مصر يمكن أن يوصف بالمتوسط المنخفض، بالإضافة إلى تواضع التقدم في المؤشرات الخاصة بالتعليم قبل الجامعي، الأمر الذي يُلقي تحديات كبيرة على منظومة التعليم قبل الجامعي في مصر خاصة وأن البلدان المتقدمة قد تخطت مؤشرات التمدرس إلى مؤشرات التعلم[76]

وبالرغم من التقدم الذي حققته الأنظمة التعليمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، إلا أن تفاوت نواتج التعلم حسب المنطقة والوضع الاجتماعي وكذلك تدني نواتج عملية التعلم والتي تُظهرها بيانات تقييم الطلاب في الاختبارات الدولية يحول دون تحقيق التعليم لدوره الأساسي في تعزيز التنمية والحد من الفقر وزيادة الرخاء المشترك على نحو مستدام)البنك الدولي، مؤسسة التمويل الدولية، الوكالة الدولية لضمان الاستثمار، فلا يكفي تتبع الاستثمارات الموجهة لقطاع التعليم وإنما يتطلب الأمر تقييم مردود ذلك على عملية التنمية.[76]

وعلى ذلك يجب أن تكون متطلبات التنمية محليًا وعالميًا هي الأساس الذي تقوم عليه السياسات والخطط التعليمية، لأن استقلال الخطط التعليمية عن متطلبات التنمية[77]، يجعل التعليم قاصر عن الوفاء بالاحتياجات التنموية التي يفرضها الواقع، فيصبح التعليم وسيلة لاكتساب العلوم والمعارف والمهارات العامة ضعيفة الصلة بالمجتمع وغير القابلة للتطبيق، وكذلك برامج التدريب تصبح متنوعة وشديدة الطموح ولكنها غير قادرة على دعم القدرات المؤسسية وتطوير بيئة العمل[78]

وكان قد تم إنشاء هيئة عامة تتبع وزارة التربية والتعليم تحت اسم (المركز القومي للبحوث التربوية) بموجب قرار رئيس الجمهورية (188، لسنة 1972) [79]بهدف حشد كافة إمكانيات البحث العلمي في شئون التربية والتعليم لتزويد المسئولين والمشتغلين بالسياسة التعليمية وخطط التعليم بالمعلومات العلمية والتربوية التي تُحقق مساعدة الطلاب عبر مراحل الدراسة العامة والفنية على النمو والنضج عقليًا وماديًا، وتهيئهم لاستيعاب ما يُستجد في ميادين العلم والاسهام في تطويره ووضعه في خدمة المجتمع، على غرار مراكز البحوث التربوية على المستوى العالمي.

وقد سبقت الإشارة إلى الدول المتقدمة كأحد محددات السياسة التعليمية باعتبارهم شركاء في عملية التنمية ولتوضيح ذلك في الحالة المصرية نلاحظ أنه بصدور القانون الأمريكي (No Child Left Behind) في عام 2002 والذي يُعني بتعزيز منظومة التعليم الحكومي الأمريكي قبل الجامعي بما يوفر فرصة تعليم متميزة للجميع من خلال برنامج شامل متعدد المسارات، يُجسد أربع مبادئ أساسية هي: المساءلة من خلال تصميم تقييمات دورية تقيس المهارات التي أتقنها التلاميذ، بما يُمكن صناع القرار وكذلك أصحاب المصلحة من تتبع أداء كل مدرسة في الدولة مع مراعاة الخلفية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لجميع الطلاب، والمرونة في اعداد موازنات التعليم وإعطاء مساحات أكبر للولايات والمناطق التعليمية والمدارس نفسها، بما يمنح سلطات أكبر لعملية التخطيط التعليمي على المستوى المحلي ومستوى المدرسة من أجل مساعدة المؤسسات التعليمية

على اتخاذ الإجراءات التصحيحية الملائمة لها والتي تستهدف تحقيق أهداف المنظومة التعليمية، وبما يدعم البند السابق الخاص بالمساءلة، وبالتبعية يصبح لدى ولي الأمر متسع من الخيارات لنقل أبنائه إلى مؤسسات تعليمية ذات أداء مرتفع والتي سيتم تحديدها وفقًا للبند الأول الخاص بالمسائلة، ويتمثل المبدأ الرابع في اعتماد البرامج التعليمية والتدريسية التي ثبتت فاعليتها من خلال البحث العلمي والممارسات المهنية.[79]

ويتضح من القانون الأمريكي (NCLB) اهتمامه بمشاركة أصحاب المصلحة من المعلمين وأولياء الأمور في صنع القرار التعليمي، وكذلك دعم اللامركزية على مستوى التخطيط والتمويل، وكذلك الاهتمام بالقاعدة العلمية التي تقدم تغذية راجعة مستمرة لدعم البرامج التعليمية الفعالة، وكذلك بيان دور المساءلة كأساس لعملية التخطيط التعليمي.

وقد سبق ذلك إعلان الألفية الصادر في عام 2000 عن قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة 55/ 2 والذي يستهدف ضمن أهدافه الثمانية المعلنة تحقيق تعميم التعليم الابتدائي، وكذلك إطار داكار للتعليم للجميع عام 2000 والذي يرى أن مسألة تعميم التعليم لا تتوقف على إنفاق الأموال بقدر ما تتأثر بالإرادة السياسية التي تستهدف تحقيق ذلك، وعلى ذلك فهو يستهدف إلزام الحكومات بتوفير الخدمات التعليمية للجميع.[80]

وقد انعكس ذلك كله على البيئة المصرية بداية من الوثيقة الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في عام 2006 بعنوان " مبارك والتعليم السياسة المستقبلية"، وطرحت فيها الوزارة السياسة التعليمية للتعليم قبل الجامعي فيما يتعلق بمفاهيم الإتاحة، وتحقيق فرص تعليمية متكافئة، والجودة الشاملة في التعليم، وكفاءة النظم المؤسسية، وبناءً عليه تم انشاء وحدة السياسات والتخطيط الاستراتيجي داخل الوزارة بموجب القرار الوزاري رقم 97 لسنة 2006[81]

وفي نفس العام أيضًا صدر القانون رقم 82 لسنة 2006 [82]بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، والتي تستهدف إقرار الهيئة استيفاء المؤسسة التعليمية

مستوى معين من معايير الجودة لجميع عناصر العملية التعليمية من مناهج ومؤسسات وطلاب ومعلمين وأنشطة وبرامج تعليمية، واعتبار ذلك أساس لحصولها على شهادة الاعتماد.

وفي العام التالي أعدت وزارة التربية والتعليم الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر (2008/2007–2012/2011)[83] تحت عنوان " نحو نقلة نوعية في التعليم"، والتي استهدفت توفير تعليم عالي الجودة للجميع، ومن خلال استخدام النموذج المصري المعدل للتحليل والتوقع Egyptian ANPRO Model لم تعد الخطة محددة الزمان والمكان فقط بل والتكلفة أيضا حيثُ ساهم النموذج في حساب وتقدير تكلفة مكونات عملية الإصلاح التعليمي، وعليه فقد تم بناء برنامج متكامل مكون من 12 برنامجًا فرعيًا تُعبر عن أولويات الإصلاح التعليمي في مصر، وتم تحديد الإطار الزمني والمالي لكل برنامج في محاولة للانتقال من موازنة الأبواب إلى موازنة البرامج.

وفي مايو 2008 صدر القرار الجمهوري رقم 129 لسنة 2008 [84] بتنظيم الأكاديمية المهنية للمعلمين وتحديد اختصاصاتها في وضع الخطط والسياسات التي تستهدف تحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم، وإعداد البرامج التدريبية، وتحديد المعايير اللازمة لجودة أداء أعضاء هيئة التعليم، وتوفير الاستشارات الفنية لوزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية، ودعم البحوث والدراسات التربوية في كليات اعداد المعلم والمراكز البحثية.

وبناءً على العرض السابق يتضح أن محاولات الإصلاح التعليمي على مستوى الدول والمنظمات الدولية قد تم ترجمتها داخل البيئة المصرية في عملية انشاء مجموعة من الهياكل المؤسسية المسئولة عن التخطيط ومتابعة الأداء التعليمي، دون الاهتمام بتحقيق الإصلاح التعليمي على مستوى المؤسسات التعليمية نفسها (المدارس)، الأمر الذي يُفسر ضعف التقدم المُحرز في هذا المجال واستمرار الاختلالات التي تعتري منظومة التعليم قبل الجامعي في مصر.

وكذلك فإن القانون الأمريكي (Every Student Succeeds Act) الصادر عام 2015، والذي يتيح صلاحيات أكبر للمؤسسات التعليمية من خلال ضمان نجاح جميع الطلاب المقيدين في سنوات التعليم الأولى، وإلغاء الاختبارات التحصيلية النهائية ليزداد اهتمام هذه المؤسسات بإتقان الطلاب للمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والرياضيات نظرًا لاختلاف الأداء التحصيلي للطلاب وفقًا للحالة الاقتصادية والاجتماعية والصحية (كالطلاب من ذوي الإعاقات البسيطة في فصول الدمج) على افتراض أن زيادة تحرير المؤسسات التعليمية من قيود الاختبارات التحصيلية تساعد في زيادة قدرتها على تقديم تعليم عالي الجودة لجميع التلاميذ خاصة في السنوات الأولى وبما يتلاءم مع احتياجاتهم الحقيقية، والتي تختلف ليس فقط على مستوى المؤسسات التعليمية وإنما على مستوى الفصول المدرسية نفسها[85] ، وقد اتضح أثر ذلك على الحالة المصرية في إلغاء الاختبارات التحصيلية في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي.

ولا تسعى الدراسة الحالية إلى تأكيد تبعية عملية رسم السياسة التعليمية المصرية لسياسة التعليم الأمريكية أو غيرها، ذلك أنه كما سبق أن أشارت الدراسة إلى أن العولمة قضت على الحدود الفاصلة بين دول العالم ليصبح الجميع شركاء في عملية التنمية بمختلف جوانبها، ولكن الغرض الأساسي من العرض السابق يكمن في محاولة تحديد ملامح السياسة التعليمية في مصر.

ومنذ عام 2004 وحتى عام 2020 تنامى الحديث في سياسة التعليم الأمريكية حول فكرة إنشاء مفوضية التعليم The National Association of Charter School Authorizers لتكون بمثابة هيئة مستقلة تستهدف الإصلاح التعليمي وتسعى لتقديم خدمات تعليمية جيدة للجميع من خلال تقديم الدعم المالي والفني للمؤسسات التعليمية ذات الأداء الجيد وفي نفس الوقت اغلاق واستبعاد المؤسسات التعليمية ذات الأداء المتدني وهذا هو المقصود[86]، وقد انتقلت فكرة المفوضية إلى المجتمع المصري كضرورة للاضطلاع بأعباء تطوير التعليم وزيادة فعاليته وجودته وقدرته على التنافس مع الأنظمة

التعليمية العالمية على أساس أن هذه المهام لا يستطيع أن يقوم بها فرد واحد ممثل في شخص الوزير وإنما كيان اعتباري يتألف من رئيس من خارج الجهاز التنفيذي يعينه رئيس الجمهورية ومجموعة من العلماء من أبناء الوطن وشخصيات عامة ورئيس لجنة التعليم بمجلس الشعب وممثلين لوزارة التربية والتعليم، والتعليم الخاص ومتخصصين في المعارف والعلوم التربوية، على أن تتفق قراراتها مع الدستور وتكون واجبة التنفيذ من الوزارة، حيثُ يناط بهذه المفوضية وضع الاستراتيجيات العامة للوزارة ومراجعة المناهج التعليمية والكتب المدرسية وأنظمة التقويم والاختبارات بصفة دورية وهي بذلك تختلف عن نظيرتها في النظام الأمريكي وإن كانت تتفق معه في التشكيل الذي تتألف منه المفوضية[87]

غير أنه لم يتم إنشاء هيكل مؤسسي لمفوضية التعليم في مصر حتى وقتنا الحالي، بل إن البعض يشير إلى عدم الحاجة إليه خاصة مع وجود مع وجود كيانات مناظرة له في الواقع المصري ممثلة في المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، والمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، والمجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي، كما يستطرد المناهضين لهذا المفهوم أن الدول التي تتسم إدارة الأنظمة التعليمية فيها باللامركزية وتلك التي تحوي العديد من الأجناس والعرقيات هي التي تحتاج إلى المفوضية سواء على مستوى رسم السياسات أو الإصلاح المؤسسي لمؤسسات التعليم قبل الجامعي[88]

يتضح من العرض السابق تأثر السياسة التعليمية في مصر بالسياسة التعليمية الامريكية[89]، وإن كان هذا الأثر لم يتعد التغيير والتطوير الشكلي فقط والذي لا يتلاءم مع خصوصية التجربة المصرية، فالأطر السياسية في قطاع التعليم والتي غالبًا ما تكون مستوحاة من الخبرات الأجنبية، وإن كانت تُمثل خطوة هامة على طريق التقدم إلا أنها ليست كافية مالم يتم التعاون والتنسيق بين الجهات الفاعلة في قطاع التعليم وغيره من القطاعات التنموية للدولة بما يحيل هذه السياسات إلى ممارسات واقعية تتطور عبر الزمن[90]

مراجع الدراسة الرابعة

(1) Deepak Saraswat (2009), Towards a sustainable growth story: Critical analysis of fundamentals, Issues in Political Economy, Vol.19, p.125.

(2) http://www.studymode.com/essays/Theories-International-Organization-124458.html,retrieved at 3 rd. April., 2013.

(3) International Monetary Fund (2003), External Debt Statistics, Guide for Compliers and Users, Appendix III, Glossary, Official Development Assistance (ODA), Washington DC, p.259.

(4) United Nations, General Assembly (2001), A/Res/55/186, session 55, item 92e, building on report of the second committee (A/55/579/Add.5), p.1.

(5) Ibid, p.2.

(6) International Monetary Fund(2003) , Op. Cit Official Development Assistance (ODA), Washington DC, p.263.

(٧) أنور محمود عبد العال (1999) الآثار الاقتصادية الكلية للمعونات الأمريكية على الاقتصاد المصري ودورها في الإصلاح الاقتصادي(1975-1996)، ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ص2.

(8) Matthew S. Winters (2009), The Impact of Domestic Political Constraints on World Bank Project Lending, Doctorate Dissertation in the Graduate School of Arts and Sciences, Columbia University.

(9) Elizabeth Asiedu, Boaz Nandwa (2006), On the Impact of Foreign Aid in Education on Growth: How Relevant is the Heterogeneity of Aid Flows and the Heterogeneity of Aid Recipients, Economic Growth Center, Yale University .

(10) George Mavrotas, Peter Nunnenkamp (2007), Foreign Aid Heterogeneity: Issues and Agenda, World Institute for Development Economics Research (WIDER); Kiel Institute for the World Economy, Review of World Economics, Vol.143, No.4.

(11) Claudia R. Williamson (2009), Exploring the failure of foreign aid: The role of incentives and information, Appalachian State University, Economics Department, USA.

(١٢) Joel Samoff (1999), Education Sector Analysis in Africa: Limited National Control and even Less National Ownership, International Journal of Educational Development, Vol.19, center for African studies, Stanford University, USA, P:P249:272.

(١٣) حمدي بشير محمد علي (2009)، الأبعاد السياسية للمساعدات الدولية دراسة حالة للمساعدات الأمريكية لأفريقيا منذ عام 1990،ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات الإفريقية، جامعة القاهرة.

(١٤) صلاح الدين المتبولي (1994)، توظيف قروض التعليم والمعونات الأجنبية في تطوير بعض جوانب التعليم في مصر (دراسة تقويمية)، دكتوراه، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

(١٥) إبراهيم مرعي إبراهيم العتيقي (2004)، سياسات مؤسسات النقد الدولية وانعكاساتها على التعليم في مصر، دراسة تحليلية، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

(١٦) محمد إبراهيم أبو خليل (2003)، التعليم قبل الجامعي من عام 1991 حتى الآن بين تداعيات القروض الأجنبية والصعوبات المجتمعية، المؤتمر العلمي الثاني للتقويم الشامل وضمان الجودة والاعتماد في التعليم قبل الجامعي الحاضر والمستقبل، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، وزارة التربية والتعليم، القاهرة،20- 23 يوليو.

(١٧) فاتن محمد عدلي (1996)، العون الخارجي في التعليم قبل الجامعي في مصر في الفترة من 1961 إلى 1990، ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

(18) أحمد رمضان سعد أحمد خطيري (2008)، تقويم جدوى المعونات الأجنبية في تطوير التعليم الأساسي المصري (دراسة حالة برنامج المدارس الجديدة لهيئة كير الدولية)، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم.

(19) S.P. Heyneman (2003), The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960-2000, International Journal of Educational Development, Vol.23, p.315.

(٢٠) إبراهيم مرعي إبراهيم العتيقي، مرجع سابق.

(21) United Nations, General Assembly (2001), A/Res/55/186, session 55, item 92e, building on report of the second committee (A/55/579/Add.5), p.1.

(٢٢) العون الثنائي يكون موجها من دولة إلى أخرى وعادة ما يكون في صورة منح غير قابلة للسداد بعكس العون المتعدد الأطراف والذين يتم تقديمه من جانب المنظمات الدولية وغالبا ما يكون في صورة قروض ميسرة ذلك أن مصر تقع في الشريحة المتوسطة من الدول المنخفضة الدخل وعلى ذلك توجه إليها المساعدات الدولية الرسمية في صورة قروض وليس منح.

(23) Elizabeth Asiedu, Boaz Nandwa (2006), Op. Cit, Economic Growth Center, Yale University.

(24) Howard Baetjer, JR (2000), Capital as Embodied Knowledge: some implications for the theory of Economic Growth, Department of Economics, Towson University, Review of Austrian Economics, Vol.13, p.158.

(25) Alan Hochstein, Harrod-Domar(2006), Growth and the Production Possibility Curve, International Advances in Economic Research, Vol.12, Concordia University, Canada, p.427.

(26) United Nations Development Group (2003), Indicators for Monitoring_the Millennium Development Goals, United Nations Publication, ST/ESA/STAT/SER.F/95, New York, p.p.3-4.

(٢٧) زكريا طاحون (2003)، بيئات ترهقها العولمة (الاقتصادية- السياسية- الثقافية- الاجتماعية)، جمعية المكتب العربي للبحوث والبيئة، ط1، يناير، ص309.

(28) United Nations, General Assembly (1986), A/RES/41/128, 97th plenary meeting, 4 December, Article 2, Item 3.

(٢٩) إبراهيم العيسوي (2006)، نموذج التنمية المستقلة البديل لتوافق واشنطن وإمكانية تطبيقه في زمن العولمة، المعهد العربي للتخطيط، المؤتمر الدولي بعنوان "مقاربات جديدة لصياغة السياسات التنموية"، بيروت، 20-21 مارس، 2006، ص35.

(٣٠) زكريا طاحون، مرجع سابق، ص309.

(٣١) طارق حجي (2007)، تأملات في العقل المصري، كتاب اليوم، العدد رقم 491،دار أخبار اليوم، القاهرة، فبراير، ص9.

(٣٢) أحمد القصير (2012)، منهجية علم الاجتماع بين الماركسية والوظيفية والبنيوية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ص:ص 124:114.

(٣٣) مساعد عبد الله النوح (2004)، مبادئ البحث التربوي، الرياض، ط 1، ص:ص 173:155.

(34) Benoit Rihoux, Heike Grimm(2006), Innovative Comparative Methods for Policy Analysis, Beyond the Quantitative-Qualitative Divide, the United States of America, p.101.

(35) Ibid, p.95.

(36) Southern University at New Orleans (2010), Strategic Planning Handbook and Managers Implementation Tools, For the Academic year(2006-2011), Revised& Published at Dec,p.2.

(37) Laure-Hélène Piron (2002), The Right to Development, A Review of the Current State of the Debate for the Department for International Development, April 2002, p.19.

(38) Elena Rotarou & Kazuhiro Ueta (2009), Op. Cit, Dec, p. 160.

(39) World Bank "IBRD &IDA", Bank Information Center (BIC),retrieved at 10/3/2012, www.bicusa.org.

(40) International Bank for Reconstruction and Development, Integrated Safeguards Data Sheet, Report No. AC3093, Prepared and Updated at 10/11/2007, p. 3.

(41) وفقًا للمعلومات المتاحة على الموقع الإلكتروني الخاص بالبنك الدولي من أصل 162 مشروع يدعمها البنك الدولي في مصر في مختلف القطاعات الاقتصادية والاجتماعية منذ عام 1959:

http://www.worldbank.org/projects/search?lang=en&searchTerm=&sector_exa

(42) محسوب من بيانات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. جمهورية مصر العربية. مصر في أرقام2013, ص. 83.

http://capmas.gov.eg/pdf/EgyptInFigure/EgyptinFigures/Tables/Arabic/الاقتصاد

(43) محسوب من بيانات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، المرجع السابق، ص.87.

http://capmas.gov.eg/pdf/EgyptInFigure/EgyptinFigures/Tables/Arabic

(44) مقابلة مع الأستاذ/ محمد سعد، مدير إدارة التعليم الثانوي، ديوان وزارة التربية والتعليم بالقاهرة.

(45) تراجع عدد الدراسات التحليلية والاستشارات الاقتصادية التي يقدمها البنك عن المنطقة، وكذلك آليات الإقراض، من نحو 123 مليون دولار في السنة المالية 2012 إلى 74 مليون دولار في السنة المالية 2013. ويبرر البنك ذلك أن غالبة الأموال التي كانت تضخ للإسراع من العملية التنموية تم استنزافها في حالات الصراع الممتدة السنوات المنصرمة في دول المنطقة مثل سوريا واليمن.

accessed on http://www.albankaldawli.org/ar/region/mena/overview, retrieved at 29/3/2013.

(46) وزارة الدولة للتنمية الاقتصادية، الخطة الخمسية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية(2007-2008/2011-2012، جمهورية مصر العربية، ص. 145.

(47) مقابلة مع الأستاذ/ عماد البعلي، مستشار وزير التربية والتعليم للتعاون الدولي والعلاقات الثقافية، 2013/4/27، ديوان وزارة التربية والتعليم بالقاهرة.

(48) Education for all Development Indicators.

(49) اليونسكو (2012)، الشباب والمهارات: تسخير التعليم لمقتضيات العمل، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع, ص.306.

(50) الأربعة أهداف الخاصة بالتعليم للجميع من واقع ستة أهداف. فهناك هدفين غير متضمنين في مؤشر EDI يختص أحدها بحاجات التعلم للشباب والراشدين والذي تم استبعاده لصعوبة رصده وقياسه. أما الآخر والمختص ب الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة فله مؤشر خاص به وهو مؤشر ECCE والذي تشمل قيمته متوسط معدل البقاء على قيد الحياة لمن دون سن الخامسة، معدل الأطفال دون الخمس سنوات ولا يعانون من التقزم، نسبة القيد بالتعليم قبل المدرسي للأطفال من 3-7 أعوام،

راجع: اليونسكو، المرجع السابق، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2012, ص:ص 47:46.

(51) يقع مؤشر التعليم للجميع للفئة المتوسطة بين 0.80، 0.90.

(52) accessed on:

http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/PROJECTS/0,,contentMDK:20120732~pagePK:41367~piPK:279616~theSitePK:40941,00.html#investment

, retrieved at11/2/2013.

(53) راجع الملحق رقم (3)، والملحق رقم (4) الخاصة بالبيانات الأساسية للمشروع باللغة الإنجليزية، الصادرة عن البنك الدولي للإنشاء والتعمير.

- Project information Document, Report No. AB3236, 17/7/2007.
- Integrated Safeguards Data Sheet, Report No. AC3093, 10/11/2007.

(54) International Bank for Reconstruction and Development, Project information Document, Report No. AB3236, Prepared and updated at 17/7/2007.

(55) International Bank for Reconstruction and Development, Project information Document, Report No. AB3236, Prepared and updated at 17/7/2007.

(56) See:

http://web.worldbank.org/external/projects/main?menuPK=228424&pagePK=64283627&piPK=73230&theSitePK=40941&Projectid=P095820,

Last Updated 10/11/2007,retrieved at 11/2/2013.

(57) هبة حندوسة، مرجع سابق، ص. 123.

(٦٥)البنك الدولي (2004)، تقرير التنمية في العالم: جعل الخدمات تعمل لصالح الفقراء، مركز الأهرام للنشر، ص. 204.

(٥٩) بمراجعة سريعة للملحق رقم (2) الخاص بالمشروعات التي يدعمها البنك الدولي للإنشاء والتعمير IBRDوالمؤسسة الدولية للتنمية IDAداخل قطاع التعليم بجمهورية مصر العربية (حتى عام 2014) يُلاحظ انتقال البنك الدولي كأحد الوكالات الإنمائية من دعم التدريب المهني في ثلاث مشروعات متوالية منذ عام 1977 وحتى عام 1985، إلى دعم التعليم الجامعي من خلال مشروع التعليم التقني عام 1989، ومنها إلى دعم التعليم الأساسي منذ عام 1993 وحتى عام 1996، ثم إلى دعم التعليم الثانوي عام 1999, ليعود ثانية إلى دعم التعليم العالي عام 2002 من خلال مشروع تطوير التعليم العالي HEEP، لينتقل إلى دعم التدريب المهني وتنمية المهارات مرة أخرى عام 2003، ومنه إلى دعم تطوير مرحلة رياض الأطفال عام 2005، ثم إلى دعم التعليم قبل الجامعي من خلال مشروع إصلاح التعليم في مصر عام 2007، إلى جانب بعض المشروعات الاجتماعية التي كان القطاع التعليمي يلقى في إطارها دعمًا ماديا ضئيلًا مقارنة بالقطاعات الأخرى.

(60) http://www.unesco.org/new/ar/education/themes/planning-and-managing-education/policy-and-planning/sector-wide-approach/, retrieved at29/3/2013.

(٦١) مكتب التربية لدول الخليج العربي (2002)، التعليم للجميع: دليل التخطيط لإعداد الخطة الوطنية، الرياض، ص.11.
http://www.mopic.gov.eg/docs/001%D8%A7%D9%84%D8%AE%D8%B7%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%AE%D9%85%D8%B3%D9%8A%D8%A
2007_2012.pdf, retrieved at29/3/2013.

(٦٢)محسوب من بيانات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، جمهورية مصر العربية. مصر في أرقام2013, ص.40.
http://capmas.gov.eg/pdf/EgyptInFigure/EgyptinFigures/Tables/Arabic
/العمل/labor/index.html? page Number=12, retrieved at 7/4/2013.

(63) راجع أهداف المشروع، ص.75.

(64) رامي السيد فوزي، دور الدولة في التنمية؛ دراسة حالة لدولة ماليزيا، ماجستير، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة ، 2011، ص. 163.

(65) وزارة الدولة للتنمية الاقتصادية، مرجع سابق، جمهورية مصر العربية، ص:ص146:147.

(66) http://www.mopic.gov.eg/docs/001%D8%A7%D9%84%D8%AE%D8%B7%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%AE%D9%85%D8%B3%D9%8A%D8%A9% 202007_2012.pdf, retrieved at29/3/2013.

(67) مقابلة مع الأستاذ/ عماد البعلي، مستشار وزير التربية والتعليم للتعاون الدولي والعلاقات الثقافية، 2013/4/27، ديوان وزارة التربية والتعليم.

(68) https://ar.unesco.org/themes/education-policy-planning , retrieved at 5th March, 2021.

(69) https://ar.unesco.org/themes/education-policy-planning/action, retrieved at 6th March, 2021.

(70) أحد النماذج التحليلية للأنظمة السياسية (سياسات عامة او قطاعية)، ويتكون نموذج إيستون للنظام السياسي من مدخلات (مطالب) وعمليات (تقوم بها الحكومات بهدف عقلنة هذه المطالب)، ثُم مخرجات(قرارات)، والتي تحظى بالتأييد من جانب أصحاب المطالب بما يضمن بقاء النظام واستمراره.

راجع في شرح نموذج ديفيد إيستون

_ مي مجيب (2021) إعادة قراءة "إيستون": قدرة نظرية تحليل النظم على التجدد، مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، المجلد 22، العدد 1 – الرقم المسلسل للعدد 86، يناير 2021، الصفحة 123-164

(71) عبد الغفار رشاد القصبي (2004) مناهج البحث في علم السياسة، الكتاب الأول: التحليل السياسي ومناهج البحث، مكتبة الآداب، القاهرة، ص ص 157- 159

- https://www.edutrapedia.com/ , , retrieved at 7th March, 2021.
- https://explora.globalpresence.realinstitutoelcano.org/en/ranking/iepg/soft_global/2019/2013/US/US/0 ,retrieved at 7th March 2021.
- https://explora.globalpresence.realinstitutoelcano.org/en/ranking/iepg/soft_global/2019/2013/US/US/0 ,retrieved at 8th March 2021.
- https://explora.globalpresence.realinstitutoelcano.org/en/ranking/iepg/soft_global/2019/2013/US/US/0 ,retrieved at 9th March 2021.

(72) Schwab, Klaus& World Economic Forum(2019), The Global Competitiveness Report 2019, www.weforum.org/, p p 198- 202.

(73) See:

- THE World Bank, (2008), The Road Not Traveled Education Reform in the Middle East and North Africa, MENA Development Report, Washington DC 20433, www.worldbank.com, P1.

- البنك الدولي، مؤسسة التمويل الدولية، الوكالة الدولية لضمان الاستثمار(2019) 31 مارس، استعراض الأداء والتعلم الخاص بإطار الشراكة الاستراتيجية من أجل جمهورية مصر العربية للفترة 2015-2019، تقرير رقم (35709-EG)، ص53.

(٧٥) قد يحدث ذلك نتيجة عدم الوعي بمتطلبات التنمية، أو لأن القائمين على التخطيط التعليمي وصانعي السياسات التعليمية شديدي الطموح فتبتعد الخطط عن تلبية متطلبات التنمية.

(٧٦) صادق، محمد توفيق، 1988، تخطيط التنمية في البلدان العربية تثمير دروس الخبرة نحو أداء أفضل، ندوة التنمية بين التخطيط والتنفيذ في الوطن العربي، 25-29 أكتوبر 1986، الجزء الأول: القضايا العامة، الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، المعهد العربي للتخطيط، الصندوق الكويتي للتنمية الاقتصادية العربية.، ص ص 60-62

(٧٧) قرار رئيس جمهورية مصر العربية، رقم (881)، لسنة 1972، بإنشاء المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، الجريدة الرسمية، العدد 31، 3 أغسطس 1972.

(78) The Secretary of Education Washington, D.C.20202, Sep.2002, No Child Left Behind, A Desktop Reference, www.ed.gov/offices/OESE/reference , p p 9-12.

(٧٩) اليونسكو،2000، التقرير النهائي، المنتدى العالمي للتربية، داكار ، السنغال، 26-28 ابريل، www.unesco.org ، ص 9.

(٨٠) وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم: سياسة المستقبل، مصر ، 2006

(٨١) نقلًا عن:

اليونسكو، 2008، أكتوبر ، استراتيجية اليونسكو لدعم التعليم الوطني، مكتب اليونسكو الإقليمي، القاهرة، مصر ، ص 21.

(٨٢) القانون رقم 82، لسنة 2006، بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، الجريدة الرسمية، العدد 22 مكرر ، 6 يونيو 2006.

(٨٣) وزارة التربية والتعليم، الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر ، نحو نقلة نوعية في التعليم، 2008/2007_2012/2011، جمهورية مصر العربية.

(٨٤) قرار رئيس جمهورية مصر العربية، رقم 129، لسنة 2008، بتنظيم الأكاديمية المهنية للمعلمين وتحديد اختصاصاتها، الجريدة الرسمية، 7 مايو ، 2008.

(85) Public law, 114-95-DEC.10, 2015, Every Student Succeeds Act.

(86) https://www.qualitycharters.org/authorizingmatters/ ,retrieved at 4th April 2021.

(٨٧) المركز المصري للدراسات الاقتصادية ECES، 2016، بعض المقترحات الخاصة لتطوير الشكل المؤسسي لمنظومة التعليم في مصر ، ضمن سلسلة ورش العمل التي عقدها

المركز تحت عنوان الأزمات الاقتصادية في مصر: المخرج والحلول المتاحة، www.eces.org.eg، ص 8.

(٨٨) الهلالي، الهلالي الشربيني، 2020، 4 سبتمبر، مفوضية التعليم بين الاحتياج وفانتازيا انشاء الكيانات، جريدة الشروق، العدد 4233، www.shorouknews.com.، ص 8.

(٨٩) والتي تتميز بالتنوع والمرونة المتناهية في كيفية اعداد الخطط التعليمية وآليات تمويلها، وفقًا لما يفرضه التنوع الثقافي والعرقي والأيديولوجي الذي تتسم به الولايات المتحدة الأمريكية.

(90) اليونسكو،(2020)، التقرير العالمي لرصد التعليم، التعليم الشامل للجميع: الجميع بلا استثناء، ص 57.

عنوان الكتاب: دراسات في التعليم والأمن القومي
المؤلفون: أ.د محمد عبد الخالق مدبولي
أ.د مديحة فخري محمود
د. دينا سعيد متولي
د. هبة أبو رواش السيد
رقم الإيداع: 2025/14235
الترقيم الدولي: 5-3076-95- 977-978

هذا الكتاب

محاولة لإثراء القاعدة المعرفية حول مفهوم الأمن القومي وموقع التعليم بوصفه مقوماً رئيساً من مقوماته، وإقامة مساحات تقاطع جديدة بين دائرة التربية بأصولها؛ الفلسفية، والاجتماعية، والثقافية، والسياسية، والاقتصادية، وبين دائرة العلوم الأمنية والعسكرية والعلاقات الدولية، من مناظير متعددة وظيفية ونقدية.

ولبنة إضافية في سبيل إرساء مجال جديد للتخصص في أصول التربية يعنى بدراسة الظاهرة التربوية من منظورها الأمني القومي الواسع، وغير التقليدي، والإنساني، والنقدي، وتنطلق من خلاله دراسة موضوعات السياسات التربوية، واجتماع التربية، واقتصاديات التعليم، والشخصية القومية في علاقاتها بالأمن القومي.